

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**CONTEXTO FAMILIAR Y SUS REPERCUSIONES EN EL RENDIMIENTO
ESCOLAR UNIVERSITARIO**

Por

VICTOR CLISERIO ALVAREZ ESTEBAN

Dirigida por:

Mtra. Yolisma Méndez Villaseñor

Como requisito parcial para obtener el grado de

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Septiembre, 2007

INTRODUCCIÓN

Alcanzar un óptimo nivel de rendimiento académico y de desarrollo profesional en los estudiantes de los centros de educación superior es una tarea compleja que requiere ser estudiada de manera integral considerando los diversos factores que o bien lo favorecen o lo dificultan. Las variables que inciden en el rendimiento de los alumnos son tan diversas como tipos de individuos, escuelas o familias encontremos. Las causas que dificultan el rendimiento son muy variadas y las investigaciones ya sean de tipo cuantitativo o cualitativos realizados por psicólogos, pedagogos o educadores confirman que el rendimiento y el aprendizaje en general no es un proceso lineal e inequívoco.

El aumento vertiginoso del número de universidades, tanto públicas y privadas, ha permitido que la educación entre en un proceso de masificación, en la que, grandes sectores de la población de las clases populares tienen ya la oportunidad de ingresar al sistema de educación superior. Desafortunadamente este aumento cuantitativo no va aparejado a un mejoramiento cualitativo de los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje. La deserción, las materias reprobadas o el bajo rendimiento en general no es privativo de los niveles básicos de enseñanza. En la universidad continúan presentándose las mismas problemáticas por lo que se hace imperativo determinar que factores pueden estar incidiendo en su aparición y mantenimiento.

El estudio científico de la familia y de la escuela empieza durante el siglo XIX cuando surgen importantes disciplinas como ciencias ocupadas en el estudio del ser humano y su contexto social. La Psicología, la Pedagogía, la Sociología y la Psicología Educativa aportan técnicas de estudios para entender al ser humano y su comportamiento en relación al núcleo familiar y escolar. Estas disciplinas han reconocido el papel determinante de la familia y la escuela en la formación de los individuos y en la conformación de las sociedades a la que pertenecen y han creado teorías explicativas para analizar e interpretar la función y relaciones que se dan entre ambas instituciones. Por un lado la familia se encarga de la reproducción de la especie en un contexto,

más o menos seguro en términos materiales, económicos y afectivos. Al pertenecer a una familia por todo el tiempo de vida el sujeto se ve impregnado y modificado por las variables que son inherentes a su propia familia. Por su parte, la escuela, como estructura que da cuerpo a la educación formal, es la que planea, organiza, dirige, evalúa y certifica los aprendizajes que servirán para adaptarse y sobrevivir en las exigencias productivas que plantea la sociedad en su conjunto.

Reconociendo entonces que el desempeño y rendimiento de los estudiantes se ve influido tanto por la familia como la escuela, la presente investigación intenta conocer específicamente cuáles podrían ser algunos factores del contexto familiar que inciden en el rendimiento del estudiante universitario. Nuestro objetivo se delimita a describir qué posibles factores sociodemográficos, qué apoyos brinda la familia al alumno y qué tipos de expectativas deposita la familia sobre el estudiante que podrían estar determinando su rendimiento en la universidad.

El documento se encuentra integrado por cinco capítulos. En el capítulo I, *Marco contextual de la educación superior* permite enmarcar el surgimiento, desarrollo y características relevantes de la educación superior desde una visión latinoamericana, nacional, hasta la descripción de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) en la que se realiza la presente investigación.

En el segundo capítulo, *Aproximaciones teóricas sobre el binomio familia y escuela* se recuperan elementos teóricos para comprender las teorías explicativas como la ecológica de Bronfrenbrenner y la teoría sistémica, las cuales analizan el papel y la multidimensionalidad tanto de la familia como de la escuela. Este capítulo permite reconocer que ambas instituciones se encuentran ligadas de manera muy íntima y que se influyen entre ellas, a la vez que se ven afectadas recíprocamente con otros subsistemas de su entorno.

En el capítulo III denominado *Factores sociofamiliares e individuales y rendimiento escolar* se describen los principales hallazgos en relación a qué factores de índole social y familiar así como de tipo individual influyen y repercuten en el desempeño académico. Entre los factores analizados por los

investigadores se encuentran las expectativas y presiones familiares, posición laboral de los padres, tamaño de la familia así como la inteligencia, sexo y personalidad.

La metodología se encuentra descrita en el capítulo IV el cual contiene los objetivos y características de la investigación así como la formulación de las variables y elementos distintivos de la muestra.

El capítulo V, *Resultados y discusión* expone los resultados y se discuten los datos obtenidos en la investigación y enfatiza qué características sociodemográficas de la familia de origen, qué apoyos y que tipo de expectativas por parte de los padres en relación a los estudios realizados por sus hijos pudieran estar incidiendo en el rendimiento académico de los alumnos.

En la parte final del documento se incluye el apartado de conclusiones y propuestas que el autor sugiere para considerarse en próximas investigaciones que aborden temáticas similares o sugerencias para implementarse en las universidades para mejorar el desempeño académico de sus alumnos.

AGRADECIMIENTOS

El hombre es producto de su propia dotación genética pero también del medio y las personas que le han rodeado desde el nacimiento. Llegar a ser es el resultado de influencias recibidas y ejercidas de personas significativas que impactan nuestras vidas. Gracias a todos aquellos que han compartido una charla amena o una disertación intelectual. Gracias a los que con sus experiencias también han contribuido a mi propia formación personal, profesional y laboral. Por lo anterior mi siempre agradecimiento a las personas que directa o indirectamente contribuyeron a concluir este esfuerzo.

Debo externar mi agradecimiento al Dador de la vida por guiarme y sostenerme en mi transitar en este mundo.

A la Mtra. Yolisma Méndez Villaseñor por brindarme confianza y respeto como una verdadera profesional del campo de la Psicología y que me ha inspirado a ser un mejor docente.

Al Psicólogo Martín Cabrera por orientarme en el proceso metodológico y animarme con su entusiasta disposición así como a la Mtra. Laura E. Torres Velázquez de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala por compartir profesionalmente el instrumento aplicado en la investigación.

A los universitarios quienes aun confían que la Universidad sigue siendo el centro del saber y se esfuerzan por hacer su mejor papel como alumnos y que merecen que se les dedique lo mejor del conocimiento universal y de los recursos y esfuerzos institucionales.

A mi esposa Beatriz Adriana por que ha compartido tanto el ser como el quehacer docente y que con su experiencia y comentarios me ayudaron a conformar este documento.

CONTENIDO

INTRODUCCION	i
CAPITULO I	
MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACION SUPERIOR	1
1.1 Contexto universitario latinoamericano	3
1.2 Contexto nacional de las Universidades en México	5
1.3 Orígenes de la Universidad en Chiapas	14
1.4. Orígenes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)	16
1.4.1 Organización de la UNICACH)	18
1.4.2 Elementos institucionales de la UNICACH	19
1.4.3 Cobertura de la oferta educativa de la UNICACH	22
1.4.4 Matrícula de la UNICACH	23
1.4.5 Programas investigativos de la UNICACH	23
1.4.6 Áreas de apoyo a la docencia	24
1.5 Escuela de Psicología del UNICACH	28
CAPITULO II	
APROXIMACIONES TEORICAS SOBRE EL BINOMIO FAMILIA Y ESCUELA	31
2.1 Teoría ecológica de Bronfrenbrenner	32
2.2 La familia como institución social	35
2.2.1 Orígenes de la familia	36
2.3 Tipos de familia	38
2.4 La familia dentro del enfoque sistémico	42
2.5 Funciones de la familia	45
2.6 La escuela como institución social	47
2.6.1 Educación y curriculum	49
2.6.2 Funciones de la escuela	51
2.6.3 Teorías sociales de la educación	53

CAPITULO III

FACTORES SOCIOFAMILIARES E INDIVIDUALES Y RENDIMIENTO

ESCOLAR	56
3.1 Factores sociofamiliares que inciden en el rendimiento escolar	57
3.1.1 Expectativas y presiones familiares	58
3.1.2 Posición laboral y escolaridad de los padres	60
3.1.3 Ambiente del hogar y prácticas de crianza	62
3.1.4 Estatus socioeconómico de la familia	66
3.1.5 Tamaño de la familia	70
3.1.6 Ambiente físico y rendimiento	71
3.2 Factores individuales y rendimiento escolar	73
3.2.1 Inteligencia y diferencias en el rendimiento escolar	74
3.2.2 Sexo y rendimiento diferencial	75
3.2.3 Personalidad y rendimiento escolar	76
3.3 El rendimiento escolar	78

CAPITULO IV

PROCESOS METODOLOGICOS DE LA INVESTIGACION

4.1 Planteamiento del problema	81
4.2 Objetivos	82
4.3 Hipótesis	83
4.4 Metodología	85

CAPITULO V RESULTADOS Y DISCUSION

87

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

97

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

101

ANEXO

107

CAPITULO I

MARCO CONTEXTUAL DEL SISTEMA DE LA EDUCACION SUPERIOR

El surgimiento y desarrollo de las instituciones de educación superior en el estado de Chiapas, así como los retos y obstáculos que tiene que enfrentar, no es muy distinta del desenvolvimiento de las universidades a nivel nacional así como el de otros países del mundo, principalmente de la región latinoamericana. Esta travesía puede caracterizarse por eventos y épocas en que las instituciones universitarias han sido fortalecidas, ya sea por que la sociedad en su conjunto alentó y validó la creación y desarrollo de las universidades y épocas en las que debido a las condiciones de infraestructura o carencia de apoyo político o económico estancaron el crecimiento del quehacer universitario. Como lo enfatiza Rincón (1999:26) la universidad chiapaneca, al igual que muchas otras universidades pequeñas del país, vive condiciones problemáticas que fueron generados en algunos casos, por las políticas endógenas aplicadas a las instituciones de educación superior por sus propios funcionarios y en otros, por factores externos motivados por las estrategias nacionales de planificación de la educación superior, el descenso de recursos financieros y particularmente, por la situación político-social de la región.

En las últimas décadas la universidad en el estado de Chiapas se ha caracterizado por un rápido y amplio crecimiento. El considerable incremento en la matrícula en educación superior en el estado de Chiapas se explica, en gran medida por el hecho de que la mayoría de las instituciones de educación superior

actualmente establecidas en la entidad, fueron fundadas durante el período 1973-1985, años en que se presentó una gran demanda debido al egreso de muchos alumnos preparatorianos que no podían emigrar a estudiar a otras partes de la república. Hernández Millán, (1987:56) señala que mientras que en 1973 había en Chiapas solamente tres escuelas de educación superior, para el ciclo escolar 1984-1985 el número de éstas llegaban a 24, comprendidas en los sistemas estatal, federal, particular y autónomo.

Los retos que la sociedad ha tenido que enfrentar son tan variados como las necesidades humanas; preservar las condiciones ecológicas que garanticen la vida en el planeta, proponer formas de convivencia social que garanticen el desarrollo emocional y psicológico del ser humano y producir herramientas tecnológicas que optimicen nuestros recursos. La universidad como institución social a la que la sociedad le ha confiado estimular, producir y divulgar conocimientos necesita generar propuestas y soluciones a estas necesidades, en las que, indudablemente, la misma universidad se encuentra inmersa. Como la plantea Carlos Rincón (2004:98) en el libro *Visiones Convergentes, región, educación y cultura en Chiapas*, en este panorama, cada vez más complicado, la educación superior como parte del sistema educativo, constituye la cúspide de la educación formal. En ella, se condensan las habilidades, capacidades y destrezas necesarias para el desempeño laboral, por lo tanto, se erige como una de las grandes aspiraciones de cualquier sociedad.

1.1 Contexto universitario latinoamericano

Ribeiro (citado en Kent 2002:9) señala que cuando se examina detalladamente la situación actual y la evolución reciente de los sistemas de educación superior en América Latina, la característica más ostensible es la inexistencia de uniformidades visibles y coherentes. En los países de habla española, el período colonial fue marcado por la implantación del modelo de la contrarreforma católica. La relación estrecha Estado-Iglesia dio origen a la formación y desarrollo de instituciones que eran simultáneamente públicas y católicas. Con la Independencia los países conquistados rompieron la simbiosis Estado-Iglesia procurando establecer instituciones públicas y laicas. El autor antes citado menciona que uno de los rasgos de las universidades latinoamericanas es la que se asocia con el convencimiento de que las universidades constituyen un instrumento fundamental para la modernización de la sociedad. Esto justifica el control por el Estado, así como su financiamiento por el poder público. Otra característica encontrada en las universidades latinoamericanas consiste en que son sistemas orientados propiamente a la enseñanza. Mientras que en otras regiones del planeta se ha generalizado como una de las funciones básicas de la universidad el fomentar la investigación así como producir y difundir conocimientos científicos, en las universidades de nuestra región sucede algo singular, ya que la organización de la enseñanza está dirigida por entero hacia la formación profesional, que incluye no sólo las profesiones liberales tradicionalmente ligadas a la universidad, como el derecho y la medicina, sino también otras, que por lo menos en la tradición europea, fueron ajenas a las universidades, como las ingenierías. En América Latina, estas

últimas disciplinas siempre constituyeron uno de los sectores de mayor prestigio en el sistema, pues se consideran esenciales para los proyectos de modernización de la región.

Klein (en Kent 2002:31) describe, quizá, una de las pocas coincidencias, en cuanto a la evolución y expansión de los sistemas de educación superior en la región latinoamericana. En líneas generales, la formación de los sistemas nacionales de educación superior siguió dos patrones distintos: sistemas predominantemente públicos y laicos, y sistemas con un sector privado fuerte, casi siempre representado por universidades católicas. Esos dos patrones tienen que ver con la relación de conflicto o de alianza entre la Iglesia y el Estado a lo largo de los periodos colonial y postindependiente. México y Argentina son ejemplos típicos del primer caso; Chile y Colombia se encuadran en el segundo. Klein señala que en algunos países a las universidades del sector privado católico se les denomina *semipúblico* el cual refleja el peso significativo de recursos gubernamentales destinados a este tipo de instituciones. Esta característica es más acentuada en Chile, donde las universidades católicas han recibido, al lado de las universidades públicas aportes fiscales directos del gobierno.

En Argentina, la expansión del sistema de educación superior fue precedida por el sector público a partir del primer gobierno peronista, aún en los años cuarenta. Las universidades privadas sólo serían reconocidas en 1958, como consecuencia de la alianza entre Iglesia y sectores liberales en el golpe para derrocar a Perón. En Brasil y Colombia la expansión se hizo predominantemente a través de la creación de un gran número de instituciones privadas que proliferaron

gracias a la confluencia de dos factores: una gran demanda reprimida y criterios flexibles para la autorización de nuevas instituciones. El resultado fue que, en ambos países, la expansión dio lugar a la supremacía del sector privado. Según cifras actualizadas, las instituciones privadas absorben en Brasil 63.3% de la matrícula, y en Colombia 57.0%.

1.2 Contexto nacional de las universidades en México

La Universidad como institución de educación y cultura, cuyos orígenes se sitúan en Bolonia, Italia, en el año de 1088, hace aproximadamente novecientos años, surgió con una preocupación universitaria respecto a la formación de la futura Europa. Como describe Zea (1991: 19) “en su seno habrían de formarse los individuos que, con una visión pluralista se enfrentasen al presente para posibilitar el futuro de una visión pluralista.” Los inicios de la Universidad en nuestro país también obedecen a la vocación de hombres religiosos españoles que entendieron que la formación de las nuevas generaciones en las tierras conquistadas se lograría inculcando actitudes religiosas y divulgando, mediante la educación y sus centros educativos, los saberes que a ellos les interesaba imponer. Y aunque la educación superior en nuestro país tienen una larga tradición que se remonta hasta la época de la conquista no es hasta hace pocas décadas que se han configurado los principales rasgos de los que hoy las caracterizan.

Debe destacarse, por su relevancia en el sistema mexicano de educación superior, la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, el 25 de enero de 1553. Es necesario mencionar que, junto con la Universidad de San Marcos en

Lima, Perú, fueron las primeras establecidas en el continente americano. Juárez (2000:230) señala que la universidad de México nació como ahijada de la Universidad de Salamanca, España, de acuerdo con la disposición de la real cédula de fecha 21 de septiembre de 1551, que a la letra señalaba: la universidad de México se fundará con los “privilegios y franquezas y libertades que así tiene el estudio en la Universidad de la ciudad de Salamanca.” El programa académico comprendía el derecho romano o civil y el canónico, la medicina, filosofía y física, así como la teología tomista de Pedro Lombardo descritas en las *Sentencias*. El método de enseñanza se restringía a leer los textos, comentarlos, y los estudiantes participaban en disputas académicas siguiendo la lógica aristotélica. Al cumplir los requisitos se les concedía los títulos de bachiller, licenciado y doctor. Es interesante anotar que, aproximadamente ocho décadas después que Juan Gutemberg publicara el primer libro impreso, Juan Pablo establecía su taller de imprenta en la Casa de las Campanas, en la esquina de las calles de Moneda y Lic. Verdad, en la Cd. de México. Juan Pablo se convirtió en el primer impresor en el continente americano, y con el esmero de sus impresiones contribuyó a desarrollar las tareas editoriales y a propagar las ideas educativas en nuestro país. (Guidi 1994.4)

Almaguer (1998:25), apunta que en México la universidad ha pasado por distintas percepciones con respecto a su lugar y función en la sociedad. Al terminar la guerra de independencia el grupo liberal se proponía crear un sentido de nación en la sociedad mexicana y vivía y percibía a la Universidad como vestigio reaccionario de la época colonial, peleando por una autonomía con respecto al estado. Durante los años de la revolución mexicana las universidades lograron

fundamentarse como instituciones reconocidas jurídica y legalmente, a pesar de los obstáculos propios de un país que empezaba a conformarse como nación. En 1910, al aprobarse la propuesta de reapertura de la Universidad Nacional de México ésta se constituía en la máxima casa de estudios ubicada en la cumbre del campo del saber y con la tarea de descubrir la verdad y de desarrollar el conocimiento científico. Como enfatizan muy bien Hanel y Taborga (1993:9) el conjunto de factores y fuerzas que caracterizaron la realidad de la revolución mexicana determinaron el desarrollo de los posteriores sesenta años en todos los aspectos de la vida del México postrevolucionario, incluyendo, por supuesto, la educación superior misma.

Robles (1988:74) describe que la labor del maestro Justo Sierra en favor de la educación mexicana incluía programas de reestructuración pedagógica en todos los niveles de enseñanza. Desde 1906 se inició la revisión de las instituciones docentes que culminaría en 1910 con el establecimiento de la Universidad que había sido suprimida por última vez en 1865. Las ideas unitarias de una pedagogía social propuesta por Justo Sierra conformaron el marco de actividades docentes y de investigación que habría de tener la Universidad. Robles (1988:75) continúa describiendo que la celebración del primer centenario de la proclamación de la Independencia, el 22 de septiembre de 1910, sirvió de marco inaugural de la modernizada y reestructurada Universidad Nacional de México. Tal acto estuvo presidido por el presidente de la República con la asistencia de enviados especiales de varias universidades importantes del mundo: la Universidad de París, de Salamanca y de California.

Posterior a la época revolucionaria, Latapi (1998:299) describe de forma breve la evolución de las universidades en nuestro país, en tres grandes periodos que abarcan de los años 30' hasta la actualidad:

- a) 1930–1960 Período de reconocimiento e incorporación de la educación superior a los proyectos de Estado así como de la participación activa de este sector en los procesos de transformación que tiene la sociedad mexicana. En estos años se crea el Instituto Politécnico Nacional (1937) y se restablece la relación universidad-Estado al restituirse el carácter nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Robles (1977:137) registra que en 1929 se le concede la autonomía a la UNAM sometiendo a la educación superior a un sistema de financiamiento aunque siempre insuficiente y se lleva a cabo el Primer Congreso Universitario Mexicano celebrado del 7 al 14 de septiembre de 1933 en la ciudad de México el cual sirvió de escenario a los representantes de institutos y universidades de educación superior para discutir la función de la enseñanza.

- b) 1970–1988 Esta época se caracteriza por la expansión y diversificación, casi incontrolada de las universidades con las siguientes rasgos: crecimiento inédito de la demanda, politización de las universidades, llegada de estudiantes provenientes de las clases media y media-baja, y expresión de nuevos valores y culturas en la vida de las instituciones. Todos estos cambios se asocian al surgimiento de una planta de docentes de tiempo completo,

surgimiento de comunidades de investigación científica y grupos de trabajadores organizados en sindicatos.

- c) 1980–2000 Formulación de nuevas política del gobierno federal que surgen como respuestas al entorno de profunda pero compleja transformación económica y política del país aunado al ingreso de un mercado mundial y la construcción de una sociedad mexicana democrática.

Según Melgar Adalid (1994:141), la educación superior en nuestro país está organizado en tres subsistemas: el universitario, el tecnológico y el de formación de profesores. Existen otras instituciones que no caben estrictamente en esta clasificación convencional aun cuando están integradas al sistema de educación superior como son las escuelas libres, los centros de investigación, los centros docentes y las instituciones dependientes de entidades del gobierno federal, como escuelas militares, algunas de las cuales tienen una gran tradición académica.

Hanel y Taborga (1993:23-30) describen objetivamente algunos aspectos que en la actualidad caracterizan al sistema educativo mexicano en el nivel superior:

- a) Marcada diferencia sobre el grado de atención del sistema en educación superior en cada entidad federativa, tomando en cuenta la matrícula con relación a la población entre los 20 y 24 años. Actualmente se mantienen en forma semejante las desigualdades que prevalecían en 1984. En aquel año los extremos de atención eran: el más alto, un 24.1 por ciento en Nuevo León,

y el más bajo, u 3.3 por ciento en Guanajuato. En 1990, estos extremos se dieron en el D.F. con un 25 por ciento y el de Quintana Roo e Hidalgo con un 4 por ciento. Estas diferencias se deben principalmente al grado desigual de desarrollo económico y social de las entidades federativas, a la infraestructura educativa de la entidad, al número de bachilleres que egresan en la entidad, a la migración de bachilleres a otras entidades, a la capacidad de absorción y a las políticas de primer ingreso de las IES en cada entidad.

- b) Agudas diferencias sobre el grado de atención del sistema en cada entidad federativa, de acuerdo con la matrícula de licenciatura con relación al número de bachilleres en la entidad. La información con que se cuenta en relación con las universidades públicas denota altos contrastes. En un extremo está la Universidad de Colima que capta un 57.5 por ciento de bachilleres de su entidad, y en el otro extremo, la Universidad de Baja California Sur que sólo capta un 8.3 por ciento.

Entre los factores causales de estas diferencias se encuentra la infraestructura caminera existente en cada entidad y la proximidad vial de las IES con los centros más poblados del estado, el prestigio institucional, la amplitud de cobertura de carreras de la institución y sus políticas de primer ingreso.

El grado de atención de cada universidad pública con relación a la matrícula de licenciatura atendida en su entidad, también varía mucho. En 1987, la Universidad del Carmen sólo atendía un 16.3 por ciento de la matrícula total de su entidad. En el otro extremo, la Universidad Autónoma de Zacatecas atendía a un 89 por ciento.

c) Prevalencia en la matrícula de la educación pública, pero con un avance gradual de la educación privada en los últimos años, El tipo de educación que ha predominado en México es la de carácter público (en 1990, significó el 82.6%); sin embargo, la educación privada ha aumentado en forma gradual su participación. Muestra crecimientos significativamente mayores en aquellas entidades federativas y regiones con mayor grado de desarrollo.

d) Continuación de desequilibrios marcados en la matrícula de licenciatura en las áreas de conocimiento. La educación superior mexicana ha mostrado logros mínimos en la reorientación de la población estudiantil en las áreas de conocimiento y se han acrecentado algunas distorsiones.

Los logros obtenidos entre 1985 y 1990 fueron: en el área de salud se redujo la participación relativa de un 13 por ciento a un 10.3 por ciento; en el área de ingeniería y tecnología se presentó un ligero incremento; pasó de un 28.2 por ciento a un 31.6 por ciento.

Las distorsiones, entre 1985 y 1990, son: disminución de la participación relativa del área de Ciencias Naturales y Exactas: de un 2.8 por ciento a un 2.6 por ciento; fuerte disminución del peso del área de Ciencias Agropecuarias, de un 9.2 por ciento a un 5.2 por ciento; incremento de la participación relativa del área de Ciencias Sociales y Administrativas, de un 43.8 a un 47.1 por ciento. Si se continua esta tendencia, en muy poco tiempo, de dos a tres años, por cada dos estudiantes, uno estará inscrito en ésta última área. Los autores comentan que el impresionante crecimiento de la

matrícula en las Ciencias Sociales y Administrativas es probablemente resultado de las incongruencias y desequilibrios en la estructura ocupacional, en la que predomina el sector terciario, y del poco impacto que aún tiene el sector moderno de la economía.

- e) Excesiva proliferación en el número de carreras de estudio que ofrece el sistema, y alto grado de repetición de las mismas, especialmente en las consideradas como tradicionales. En 1989 existían 484 carreras diferentes concentradas principalmente en las áreas de Ingeniería y Tecnología (39%), y, Ciencias Sociales y Administrativas (25%). En algunas áreas, especialmente en la de Ciencias Sociales y Administrativas, existen muchas carreras que figuran con distintos nombres, pero cuyo contenido curricular es exactamente igual o muy semejante. Hanel y Taborga (1993:31) proporcionan un dato revelador respecto a esta situación y es que en 1985 se impartían 2 430 carreras (muchas con alta repetición). En 1990 se impartieron 3 199 carreras. Es decir, en cinco años se crearon 769 carreras.
- f) Muy débil relación de las IES del sistema educativo con los sectores productivos y de servicios. Aun cuando se ha reconocido que las IES han hecho esfuerzos por reencauzar la formación de sus profesionales mediante una relación más estrecha con el sector productivo, los resultados de esta estrategia no son los deseados, ya que no se ha logrado que las IES se constituyan en importantes espacios de desarrollo de conocimientos e innovaciones que se apliquen al proceso productivo. Esto, en gran parte, se

debe a que las IES no llegan a cumplir con todas las exigencias que demanda el sector productivo para establecer convenios de intercambio.

- g) Incremento en los últimos años del número de docentes frente al número de alumnos. La planta docente de licenciatura creció en este país de 95,778 maestros en 1985 a 105,058 en 1990. Esto representó un crecimiento de 9.6 por ciento durante dicho periodo. La categorías de personal académico que presentó la mayor tasa de crecimiento fue la de maestro de tiempo completo en un 31.8% y, en contraste, la categorías de personal académico que tuvo un crecimiento menor fue la de maestro por hora con un 3.0%. Un dato interesante es que si se considera a todos los docentes (por hora, tiempo completo y medio tiempo) y el número de alumnos, la media nacional fue de un profesor por cada diez alumnos: esto es, en 1990 había 105,058 docentes frente a una matrícula de 1 078,191 alumnos.

Como menciona Latapí (1998:298) el crecimiento de la matrícula superior en sólo dos décadas cambió las dimensiones, la estructura y las formas de coordinación del conglomerado de las instituciones. El mismo autor señala que a la par que crecía el número de estudiantes y aumentaba las dimensiones de cada institución, surgieron nuevos establecimientos de enseñanza superior, hasta cubrir el número de 582 instituciones ubicadas en toda la república mexicana. Para ejemplificar el crecimiento de la matrícula en el sistema universitario mexicano el mismo autor

señala que en 1993 había más estudiantes inscritos en una sola institución, la Universidad de Guadalajara, que en todo el sector de la educación superior en 1960.

Por otra parte, Latapí (1998:249) señala que aunque el aumento ha sido cuantitativo en cuanto al número de escuelas no ha sido forzosamente cualitativo ya que uno de los rasgos estructurales del modelo de la universidad mexicana es la desvinculación entre actividades de investigación y las de enseñanza; asimismo la planta docente, aunque se ha ido perfeccionando, se caracteriza por ser improvisada y por desarrollar un modelo de enseñanza denominado *liberal* debido a que la impartición de la cátedra se centra exclusivamente en la relación verbal maestro y alumno.

1.3 Orígenes de la Universidad en Chiapas

Según Ovando (2000:37) los orígenes de la educación superior en Chiapas se remonta al año de 1678 en el que se fundó en Ciudad Real, hoy San Cristóbal de las Casas, el Colegio Seminario de Nuestra Señora de la Concepción, dependiente de la Universidad de Salamanca, España y a la vez ligada a la Universidad de San Carlos en Guatemala. Sus enseñanzas comprendían la gramática, filosofía, sagrada escritura, decretales (relativo a las epístolas de los papas en las que se resuelven puntos en litigio o a los libros en que están contenidas las decisiones pontificias) y cánones, incorporándose en 1825 las cátedras de leyes y medicina. Este surgimiento de las instituciones educativas del nivel superior en el estado de Chiapas es similar a la época en que también, a nivel nacional, se promueve la formación de centros educativos que reflejan la influencia de la conquista española.

En épocas contemporáneas y específicamente en la década de los años ochenta, la educación superior en el estado se ha fortalecido con la incorporación de instituciones públicas y privada proveyéndose más alternativas para el desarrollo educativo del estado. En primer término el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey abre su campus en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez al igual que lo hace la Universidad Pedagógica Nacional. Posteriormente surgen escuelas como el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, el Instituto de Estudios Superiores Balún Canán y la Universidad Valle del Grijalva. En la actualidad las universidades ofrecen 97 carreras en muy diversas disciplinas; 34 son programas de licenciatura en Ciencias Sociales y Administrativas; 27 en Educación y Humanidades; 19 en Ingeniería y Tecnología; 11 en Ciencias agropecuarias; 5 en Ciencias de la salud y sólo una en Ciencias Exactas. (Ovando, 2000)

En relación con el régimen de las instituciones de educación superior establecidas en el estado, la educación pública atiende 63.1% de la matrícula total del estado (31 091) y 36.9% de la educación privada (18,185 alumnos).

A pesar de que en Chiapas se han realizado esfuerzos por la educación no se ha conseguido abatir el rezago acumulado por varias décadas lo cual se ve reflejado en carencias en todas las áreas de la educación: infraestructura, actualización de programas de estudios, deficiencias en la formación docente y, en muchos casos bajo rendimiento de parte de los alumnos.

En la década de los ochenta, la educación superior en el estado se fortalece con la incorporación de instituciones públicas y privada proveyéndose más

alternativas para el desarrollo educativo del estado. En primer término el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey abre su campus en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez al igual que lo hace la Universidad Pedagógica Nacional. Posteriormente surgen escuelas como el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, el Instituto de Estudios Superiores Balun Canán y la Universidad Valle del Grijalva. En la actualidad las universidades ofrecen 97 carreras en muy diversas disciplinas; 34 son programas de licenciatura en Ciencias Sociales y Administrativas; 27 en Educación y Humanidades; 19 en Ingeniería y Tecnología; 11 en Ciencias agropecuarias; 5 en Ciencias de la salud y sólo una en Ciencias Exactas. (Ovando, 2000)

La universidad, como centro estimulador y rector del desarrollo del conocimiento universal no escapa de ser investigada así misma y constituirse como su propio objeto de estudio para poder reconocer y potencializar el papel que desempeñan sus diversos elementos que lo conforman. Hacia el interior de los centros universitarios se encuentran procesos y sucesos que requieren ser estudiados ya que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

1.4 Origen de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)

El antecedente más remoto de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) antes Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH), se sitúa en 1883. En 1894, en el mandato del entonces gobernador del estado, Emilio Rabasa

Estebanel, nace la Escuela Industrial de Chiapas, esta misma escuela se convirtió en 1897 en la Escuela de Artes y Oficios del Estado y rápidamente, en 1900, pasa a ser la Escuela Industrial Militar siendo, hasta 1926, cuando comenzó a funcionar como Escuela Normal Mixta y Preparatoria del Estado.

Los movimientos sociales y políticos de principios de siglo propiciaron que la educación superior de entonces sufriera irregularidades y estancamiento, no obstante logra subsistir la Escuela de Jurisprudencia, antecedente directo de la UNICACH.

En 1945, siendo gobernador Don Juan M. Esponda, inicia actividades el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH) reuniendo a las escuelas secundaria, preparatoria y normal. Posteriormente se integran las de contabilidad, enfermería, trabajo social, música y otras, aunque no era reconocido como institución de educación superior. Con el objeto de ampliar la cobertura de la demanda educativa en el nivel superior, en 1981, se eleva el rango de institución superior iniciando esta nueva etapa con cinco carreras a nivel licenciatura: Psicología, Nutrición, Odontología, Biología e Ingeniería Topográfica y Fotogrametría.

En 1995, por decreto del Gobernador Eduardo Robledo Rincón el ICACH se convierte en Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas ampliando y ofreciendo nuevas licenciaturas como Música, Artes e Historia.

1.4.1 Organización de la UNICACH

La estructura actual se encuentra autorizada por el Consejo Universitario del UNICACH. El gobierno de la Universidad, según la Gaceta del ICACH (1986: 5) se integra, entre otras, con las siguientes autoridades:

- Consejo Universitario: Tiene, entre otras, las facultades de aprobar el estatuto general de la UNICACH y expedir todas las normas y disposiciones generales de carácter interno relativas a la estructura, organización y funcionamiento técnico académico y administrativo de la universidad.
- Junta Directiva: tiene las atribuciones de designar o remover al rector de la Universidad, designar o remover a los miembros del Patronato así como designar a los directores de las escuelas y centros de investigación.
- Patronato: entre otras funciones, tiene como responsabilidad, someter a la aprobación del Consejo Universitario las normas para la administración del patrimonio de la Universidad y sus recursos ordinarios, así como los extraordinarios que por cualquier concepto pueda allegarse y vigilar su cumplimiento; designar al auditor general de la Universidad y al personal que requiera así como llevar el registro de las declaraciones patrimoniales de los funcionarios universitarios.
- Rector: entre sus funciones se encuentra el de velar por el cumplimiento de la legislación universitaria y ejecutar los acuerdos de la Junta Directiva, del

Patronato y del Consejo Universitario así como la de ejercer el presupuesto anual de egresos que haya aprobado el Patronato y presentar un informe anual al Consejo Universitario.

- Abogado General: tiene que elaborar y proponer los proyectos de ley y reglamentos universitarios, brindar la asesoría jurídica necesaria y representar en los asuntos legales a la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas con la finalidad de proteger los intereses y patrimonio de la misma, a través de las disposiciones legales.
- Auditor General: entre sus funciones se encuentra el de supervisar el inventario de la Universidad, presentar trimestralmente al Patronato el informe de la cuenta pública de la Universidad y hacer del conocimiento del mismo los resultados de las auditorías y supervisiones practicadas.
- Secretario General: entre sus funciones está el auxiliar al rector en el diseño, planeación, organización y evaluación de la actividad académica de la Universidad así como la administración de ésta.

1.4.2 Elementos institucionales de la UNICACH

Para la realización de sus objetivos, la universidad cuenta con las siguientes declaraciones que guían y dan coherencia a sus diversos programas y actividades:

Misión:

Formar profesionales calificados en las áreas científicas, humanísticas y técnicas, conocedores de la diversidad cultural y ambiental de la región y del país, comprometidos con la mejora continua y el desarrollo sustentable, Con un enfoque educativo centrado en el aprendizaje, la universidad desarrolla la investigación, la extensión y la difusión del conocimiento para mejorar la calidad de vida de la sociedad chiapaneca.

Visión:

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas se consolida como una de las mejores universidades públicas del país, con reconocimiento internacional que da respuesta a los problemas de su región en ámbito de su influencia, con una oferta académica sensible y flexible a la demandas de su entorno, y que contribuye a la conservación y engrandecimiento de la herencia intelectual, cultural y ambiental de la región y del país.

Valores:

El egresado de la UNICACH debe poseer una formación integral que, además de la habilitación profesional, incluya cualidades humanísticas. Se deben fincar en el estudiante los siguientes valores que son consecuentes con la visión institucional y deberán ser compartidos por todos los miembros de la comunidad universitaria:

- Honestidad
- Responsabilidad
- Respeto a la vida y la diversidad cultural
- Identidad nacional e institucional
- Solidaridad
- Democracia
- Justicia
- Equidad
- Compromiso social

Además, la universidad pretende promover en los estudiantes las siguientes habilidades y actitudes:

- Compromiso de lectura
- Uso adecuado del español en sus expresiones oral y escrita
- Dominio de lenguas nacionales y extranjeras.
- Manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad para el autoaprendizaje
- Capacidad para la resolución de problemas
- Generación de productos de calidad
- Ser crítico y propositivo
- Ser emprendedor y creativo
- Ser disciplinado y orientado al trabajo en equipo
- Visión sistémica

- Enfoque hacia el desarrollo sustentable
- Apertura al intercambio y cooperación nacional e internacional

1.4.3 Cobertura de la oferta educativa de la UNICACH

La universidad oferta sus programas educativos en 6 regiones socioeconómicas del estado:

- Región 1 Centro: (Tuxtla Gutiérrez). Ofrece los siguientes programas:
Maestría: en Alimentación y Nutrición; Docencia con especialidad en Educación Superior y en Odontología.
Licenciaturas: Biología, Nutriología, Psicología, Cirujano Dentista, Música, Educación musical, Ingeniería topográfica e Hidrología e Ingeniería en Geomática.
Profesional Asociado: en Artes plásticas; Topografía; Tecnología ambiental, Informática administrativa y exterior.
- Región II Altos (San Cristóbal de las Casas) Se oferta la Maestría en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios fronterizos.
- Región III Frailesca (Angel Albino Corzo) Ofrece: Profesional asociado en Microindustrias Alimentarias, Administración y Evaluación de Proyectos y Horticultura.
- Región VI Selva (Catazajá y Palenque) Ofrece el Profesional Asociado en Informática Administrativa y Servicio Turísticos.
- Región VII Sierra (Motozintla) Se ofrece el Profesional Asociado en Producción Agrícola, Tecnología Ambiental e Informática Administrativa.

- Región VIII Soconusco (Mapastepec) Se oferta la carrera de Profesional Asociado en Elaboración de Productos Lácteos.

1.4.4 Matricula de la UNICACH

La matrícula de la Universidad se ha incrementado del año 2000 al 2002 en un 86.72%. La población escolar actual está conformada por 2 524 alumnos divididos de la siguiente forma: 34 en posgrado, 1472 en licenciatura y 1 018 en profesional asociado.

Los alumnos provienen de diversos trasfondos socioeconómicos y culturales del estado de Chiapas y de algunos estados del sureste de la república. Dentro del proceso de selección para ingresar a la universidad se consideran aspectos psicológicos, de conocimientos y psicométricos. En la licenciatura de Psicología el sexo predominante es el femenino con un 74 % y 26% corresponde al sexo masculino.

El personal académico de la UNICACH está constituido por 317 profesores: 60 de tiempo completo y 257 de asignatura. Del total de maestros 56 poseen estudios de posgrado, 256 cursaron una licenciatura y 5 son pasantes de licenciatura.

1.4.5 Programas investigativos de la UNICACH

En la UNICACH se han venido consolidando programas y cuerpos docentes enfocados a la investigación confiriéndole a los procesos investigativos un papel

sustantivo y trascendental. Esta función sustantiva se desarrolla en la Universidad en dos espacios específicos: en las escuelas, bajo la modalidad docencia-investigación y como actividad exclusiva de generación y divulgación de conocimiento, a través del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA).

En el CESMECA existen dos cuerpos académicos ya formados y que están en proceso de consolidación. Esta estructura de investigación abarca cinco áreas interrelacionadas: Antropología, Patrimonio Cultural, Humanidades, Historia y Economía. Asimismo se contemplan proyectos organizados en cuatro líneas de investigación:

- Economía: región y procesos de integración.
- Estado: políticas y gobiernos locales
- Sociedad: Identidad, cultura, literatura y arte.
- Patrimonio: historia y poder local.

Actualmente están en marcha 17 proyectos de investigación entre las que destacan las de la escuela de Odontología y el cual tiene una línea de investigación denominada Estudios epidemiológicos. En Topografía el nombre de los grupos disciplinarios son el de Geomática e Hidrología.

1.4.6 Áreas de apoyo a la docencia

Para lograr los objetivos educativos de la universidad se ha creado diversas áreas de apoyo entre las que se encuentran:

Centro de lenguas

Para hacer más eficiente los procesos de enseñanza-aprendizaje así como agilizar la información que se generen hacia adentro o fuera de la universidad se han creado los siguientes apoyos a la docencia:

Centro de lenguas: se imparten los idiomas de inglés, francés y alemán así como el tzotil, dialecto del estado de Chiapas. Los planes de estudio se dividen en cuatro niveles: curso Introductorio, Básico, Medio y Avanzado. Se cuenta con un programa de estudio denominado mediática la cual se caracteriza porque el alumno puede aprende los idiomas a su propio ritmo, proporcionándoles los materiales y las asesorías necesarias.

La infraestructura del centro consta de de laboratorios, 1 mediática y 3 aulas. Cada aula tiene un espacio para 20 alumnos. En el año 2004, el centro atendió a una población de 420 alumnos, que representaba el 35% del total de la matrícula de la Universidad.

Centro Universitario de información y documentación (CUID)

El sistema bibliotecario de la UNICACH está conformado por el Centro Universitario de Información y Documentación (CUID), ubicado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; la Biblioteca del Centro de Estudios Superiores Mesoamericanos y de Centroamérica (CESMECA) y de ocho bibliotecas que apoyan los estudios de profesionales asociados que se localizan en los diferentes municipios del estado.

El CUID tiene bajo su custodia cerca de veinte mil volúmenes con un gran valor histórico y bibliográfico, editados entre los siglos XVI y XIX. Son siete las colecciones especiales que suman cerca de 19 000 volúmenes y 13 los fondos documentales que reúnen 7 387 expedientes; 10 800 fotografías y 120 mapas.

La relación libro/alumno está determinada de 7 ejemplares por alumno. Los servicios de información son proporcionados a más de 700 usuarios que ingresan al CUID diariamente, entre ellos alumnos e investigadores, tanto nacionales como extranjeros así como alumnos de otras instituciones educativas de las diversas regiones del estado.

Centro de Desarrollo Humano

Este centro inicia sus acciones con la finalidad de orientar y brindar a la comunidad alternativas prácticas para superar las problemáticas que afectan el desarrollo integral (cognitivo, emocional y social) de los universitarios.

El CDH se encuentra organizado en las siguientes áreas:

Prevención

Promueve la cultura preventiva en beneficio y mejoramiento de la calidad de vida en el desarrollo humano, enfatiza la revaloración y crecimiento de la persona como parte fundamental para propiciar estilos de vida saludables. Fundamenta sus trabajos en el diseño, implementación y difusión de programas de prevención,

estableciendo líneas de acción específicas para ayudar a la disminución de los riesgos en la salud integral.

Atención y canalización

Proporciona atención en un primer nivel de contacto y ofrece alternativas inmediatas de servicio en términos de orientación, prevención y consultoría psicológica individual, familiar o grupal. Canaliza casos específicos que requieren atención especializada a las instituciones públicas correspondientes.

Diagnóstico

Promueve la valoración psicológica y el desarrollo de las personas e instituciones proponiendo y ejecutando actividades como la detección de necesidades de capacitación y formación; la identificación de potencialidades que mejoren el bienestar de personas con relación a la adaptación a su medio y desempeño de actividades.

Centro de Computación

El equipo de cómputo destinado al servicio en general, se ubican básicamente en tres centros: el Centro de Cómputo Académico, para atención exclusiva de alumnos y docentes. El equipo está compuesto por 60 máquinas, todas conectadas a una red local de las cuales 30 tienen acceso a Internet y el resto es para servicio de multimedia y cómputo en general; el Centro Universitario de Informática: consta de 20 máquinas el cual atiende a docentes y alumnos que cursan los últimos semestres, tesis en su mayoría, integrados en una red local; finalmente

el Laboratorio de Ciencias Básicas, para servicio a los alumnos y cuenta con 10 máquinas integrados también a una red local (Anuario estadístico 2004 Unicach).

1.5 Escuela de Psicología de la UNICACH

La actividad profesional psicológica en Chiapas se inicia en la década de los años 70's con la llegada de los primeros psicólogos preparados en otras partes del país. Con la apertura de instituciones como las escuelas de educación especial y el Centro de Integración Juvenil se crean los primeros espacios profesionales para estos. En 1982 se ofrece un nuevo campo de estudios a nivel superior al transformarse el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas, dejando de ser una escuela de nivel medio superior y pasando a ser una institución de nivel superior. Se propone que de este centro de estudios profesionales egresen profesionales con el grado de Licenciatura "capaces para el estudio la investigación de nuestra problemática actual y futura (Bases legales del ICACH Periódico oficial tomo XCIII, 2 de septiembre de 1981). Dada las limitadas alternativas educativas a nivel superior que en ese tiempo se tenía en la entidad, en donde únicamente se contaba con las áreas de estudio de la aún joven UNICACH y el Tecnológico Regional, las autoridades estatales optan por transformar al ICACH en una institución de educación superior de carácter público, abriendo sus puertas en febrero de 1982 y como parte de éste la Escuela de Psicología en septiembre del mismo año, la que a su vez surge con la finalidad de formar profesionales que brinden servicios para la prevención, diagnóstico y tratamiento de psicopatologías individuales y grupales existentes en nuestro estado, y ante la ausencia de oportunidades para estudiar psicología en una universidad local o regional, quedando registrada como tal en el

Acuerdo No. 381 del libro 71-IV de la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública de fecha 26 de noviembre de 1984.

Sin embargo, desde sus orígenes la Escuela de Psicología careció de una planeación educativa sistematizada y acorde a la demanda social del contexto, es decir, su creación, al igual que las demás licenciaturas ofrecidas por el ICACH, no fueron fundamentadas en un trabajo de investigación formal que orientara su desarrollo y funcionamiento operativo como tampoco sus planes y programas de estudio.

Una vez establecido formalmente el UNICACH y la escuela de Psicología, se elabora el primer plan de estudios el cual estuvo basada bajo el sistema de créditos, mismo que fue formulado por las licenciadas en Psicología Margarita Fábregas, Yolanda Edgar, Socorro Saleh, Susana Ulloa y Gloria Orantes, provenientes de la ciudad de Monterrey N:L. y de la UAM, Xochimilco. Cabe destacar que el laboratorio de prácticas se formaliza en 1985 con convenios para la realización de observaciones y visitas con hospitales psiquiátricos del D.F. y posteriormente con el Hospital Psiquiátrico de Villahermosa, Tab.

La escuela de Psicología inicia con una matrícula de 49 alumnos, de los cuales solo 14 terminaron la carrera, a la fecha de esta generación, únicamente 8 de ellos se han titulado. Hasta el 2001, con la 16ª. Generación, han egresado 631 alumnos de los cuales 410 de ellos se han titulado. Este incremento del número de titulados ha sido porque en los últimos años se han ofertado por diversas opciones como el examen de conocimientos por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)

Actualmente la Escuela de Psicología cuenta con una planta de 24 docentes registrados, 6 de ellos son de tiempo completo, cuatro son de medio tiempo y 14 son por contratación semestral.

En 1991 se procura, a través de trabajos realizados por la planta docente en funciones, reestructurar el curriculum apoyándose en algunos elementos de la evaluación curricular, pero que aun con el afán innovador con que se plantea, ésta queda un tanto al margen de fundamentaciones teóricas sólidas con sus implicaciones educativas y sociales que respondan a las expectativas de la práctica profesional.

CAPITULO II

APROXIMACIONES TEORICAS SOBRE EL BINOMIO FAMILIA Y ESCUELA

Considerando que una teoría, en cualquier campo del conocimiento humano podría definirse “como un conjunto de planteamientos relacionados que explican una diversidad de fenómenos y que cuanto mayor sea el número de fenómenos que explique y menor el de planteamientos que emplee para hacerlo, mejor será la teoría” (Kantowitz 2001:9) retomaremos teorías que a juicio del autor describen las complejas e intrincadas relaciones que se establecen entre dos de las principales instituciones de nuestra sociedad, esto es, la familia y la escuela. En este trabajo investigativo se retomarán la teoría de Bronfenbrener y la teoría sistémica las cuales explican las relaciones sociales dentro de una perspectiva holística. Las descripciones y análisis de estas teorías también han sido aplicados a diversos campos científicos como la cibernética, las ciencias administrativas, las ciencias exactas así como las ciencias sociales.

Es conveniente señalar que la relación entre familia y escuela es un tema que se encuentra inmerso, como lo menciona Hernández (2004:60) dentro de las ocupaciones de la Psicología de la Educación, ciencia que estudia las variables personales y de las conductas que se manifiestan en el proceso educativo y que se encuentran determinadas por las condiciones o ambientes educacionales de la familia y la escuela. Tanto la enseñanza como el aprendizaje son procesos

multidimensionales debido a que los eventos educativos suceden de forma acelerada, simultánea y determinada por una gran diversidad de factores.

2.1 Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

El psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner ofrece una nueva perspectiva sobre el desarrollo del ser humano en el que reconoce que los ambientes influyen y son influidos por los individuos en desarrollo. La teoría se basa en el supuesto de que los ambientes naturales son la fuente principal de influencia sobre las personas en desarrollo, la que a menudo es pasada por alto por los investigadores que eligen estudiar el desarrollo en el contexto del laboratorio y considera que la persona está en el centro, inmersa en varios sistemas ambientales, que incluyen desde los escenarios inmediatos como la familia a contextos más remotos como la cultura en general. Como el mismo Bronfenbrenner (1987: 27) lo señala “un ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo”. El mismo autor enfatiza que el ambiente ecológico se extiende mucho más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona.

Los contextos elaborados de Bronfenbrenner para la descripción del desarrollo son:

El Microsistema

Es la capa ambiental más profunda y se refiere a las actividades e interacciones que ocurren en los alrededores inmediatos a la persona. Para los bebés el microsistema puede limitarse a la familia, no obstante, con el tiempo, ésta adquiere mayor complejidad a medida que los niños entran en relación con la guardería, las clases preescolares, grupos de niños y compañeros del vecindario. Los niños, en este caso, no solo son influidos por las personas en sus microsistemas, sino que sus propias características determinadas en forma biológica y social (sus hábitos, temperamentos, características físicas y capacidades) influyen también sobre el comportamiento de sus compañeros. Por ejemplo, un adolescente con temperamento difícil puede apartar a sus padres o incluso crear una fricción entre ellos que puede ser suficiente para deteriorar la relación matrimonial. Asimismo, es probable que las interacciones entre cualesquier dos individuos en los microsistemas sean influidas por terceros. Los padres, por ejemplo, influyen en forma evidente sobre las relaciones madre-hijo; las madres con matrimonios felices que tienen íntimas relaciones de apoyo con sus esposos tienden a interactuar con mucha mayor paciencia y sensibilidad con sus hijos que las madres que experimentan tensión matrimonial, poco apoyo de sus cónyuges y sienten que están criando a sus hijos por sí solas. Por lo tanto, los microsistemas son contextos en verdad dinámicos para el desarrollo en los que cada persona influye y es influida por todas las otras personas que integran el sistema. (Shaffer, 1999:63)

El Mesosistema

Se refiere a las conexiones o interrelaciones entre microsistemas como los hogares, las escuelas y los grupos de pares. Bronfenbrenner cree que es probable que el desarrollo sea optimizado por fuertes vínculos de apoyo entre microsistemas. Por ejemplo, los pequeños que han establecido relaciones seguras y armónicas con los padres tienen mayores probabilidades de ser aceptados por sus compañeros y de disfrutar amistades cercanas de apoyo durante la niñez y la adolescencia. La capacidad de los niños para dominar las lecciones en la escuela depende no sólo de la calidad de la educación que le proporcionan sus maestros, sino también del grado en que los padres valoren estas actividades escolares y consulten a los maestros o cooperen con ellos. Por otra parte, los vínculos que carecen de apoyo de los microsistemas pueden significar problemas. Por ejemplo, cuando los grupos o pares devalúan el logro académico, a menudo pueden socavar el rendimiento escolar de un adolescente, a pesar del aliento de los padres y maestros para que un alumno estudie.

El exosistema

La tercera capa ambiental de Bronfenbrenner consta de contextos de los que los niños y adolescentes no son parte, pero los cuales, de cualquier manera, influyen sobre sus vidas. Por ejemplo, los ambientes de trabajo de sus padres son una influencia exosistémica, por lo que las relaciones emocionales de los hijos en el hogar pueden ser influidas en forma considerable por el hecho de que los padres disfruten o no de su trabajo.

El Macrosistema

Bronfenbrenner también considera que el desarrollo ocurre en un macrosistema, es decir, en un contexto cultural o subcultural o de la clase social en el que están inmersos los sistemas anteriores. Shaffer (2000:65) considera que en realidad, el macrosistema es una ideología amplia que dicta, por ejemplo, cómo deben ser tratados los alumnos, qué y cómo enseñarles y las metas a lograr. Estas metas difieren entre culturas y clases sociales y pueden influir en gran medida en los tipos de experiencias que tienen los niños en sus hogares, vecindarios, escuelas y otros contextos que los afectan, en forma directa o indirecta

El Cronosistema

Se refiere a una dimensión temporal que acentúa los cambios en la personas o en cualquiera de los contextos ecológicos y que pueden afectar la dirección que probablemente siga el desarrollo. Los cambios cognoscitivos y biológicos que ocurren en la pubertad, por ejemplo, parecen incrementar los conflictos entre hijos y padres.

2.2 La familia como institución social

La familia, según el concepto actual, es la comunidad formada por un hombre y una mujer, unidos por lazo matrimonial durable y exclusivo, y por los hijos nacidos de este matrimonio (De Azebedo 2005:12). En un sentido más amplio la familia comprende, también, las mujeres de los hijos y sus hijos, y las mujeres de los nietos y sus hijos. Sin embargo, el análisis de las instituciones familiares desde las sociedades primitivas a las sociedades civilizadas, no sólo nos revela una gran

variedad de formas de familias sino que también se descubre los diversos roles que la institución familiar desempeña en el engranaje social en el que se encuentre inmerso.

2.2.1 Orígenes de la familia

Engels, en su libro *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* describe básicamente que la familia dio origen tanto a la propiedad privada como al estado. La familia no funda la propiedad privada pero, en el momento en que se convierte en una unidad económica, consolida la propiedad privada como institución (Pallán 1995:40) Para Engels la división entre ricos y pobres, entre libres y esclavos, dio origen a una división del trabajo y a una escisión muy clara de la sociedad en clases. La desproporción de bienes de los jefes de familia individuales destruyó las comunidades productivas. El suelo cultivable se distribuyó entre las familias y cuando éstas se asentaron en un lugar y la producción económica se volvió sedentaria, estaban dadas las bases para la fijación de una familia en su propiedad.

Gómezjara (2000:116) retomando los escritos de Engels, señala que la formación de la familia ha atravesado por las siguientes etapas:

- a) Familia consanguínea: Se caracteriza por que los grupos conyugales se clasifican por generaciones, el lazo de unión de una generación a otra es el parentesco, y este puede ser por consanguineidad lineal (de padres a hijos) o colateral (entre hermanos), es decir, personas relacionadas con la sangre. La segunda forma de parentesco es por afinidad, esto es, el producido por el matrimonio (esposa y esposo, cuñados, etc.) La familia consanguínea abarca a

todo el grupo social, la horda entera es la familia, pues todos los miembros del grupo están unidos por vínculos familiares, que son los únicos existentes.

- b) Familia punalúa: en este tipo de familia el matrimonio se sigue dando por grupos y se excluye a los hermanos del intercambio sexual recíproco. Los hijos de una madre no tienen relación entre sí; todos los hombres y las mujeres consideran a todos los hijos como suyos. Se conserva la poligamia y la poliandria y el parentesco por la línea materna.
- c) Familia sindiásmica: tipo de familia que se da en la etapa de la barbarie y en donde el hombre tiene una mujer principal, sin que se diga que sea una favorita entre todas las demás esposas, y a su vez, las mujeres tienen un hombre principal entre todos los demás maridos.
- d) Poligamia y poliandria: la poligamia se convierte en producto de la esclavitud que imperaba en la sociedad y se limita a las gentes de posición elevada. En la familia patriarcal semítica (hebrea), por ejemplo, el patriarca, y a lo sumo alguno de sus hijos viven como polígamos; los demás se ven obligados a contentarse con una sola mujer, pues no puede mantener a varias. Una excepción es la poliandria (mujer que tiene muchos maridos) que florece en la India y el Tíbet, de aquellos tiempo y que se origina del matrimonio por grupos.
- e) Familia monogámica: Surge de la familia sindiásmica, pero su triunfo aparece dentro del período de la civilización. Se funda en el predominio del hombre; su

fin expreso es de procrear hijos cuya paternidad sea indiscutible; y se exige de esa manera porque los hijos, en calidad de herederos directos, han de entrar algún día en posesión de los bienes de su padre. En este tipo de familia existe una solidez más grande de los lazos conyugales, que no pueden ser disueltos por el deseo de alguna de las partes sin antes no cumplir ciertos requisitos.

2.3 Tipos de familias

La familia ha sido estudiado desde diversos enfoques (sociológico, antropológico, psicológico, etc.) y para fines de reconocer los tipos de familias en las que podrían vivir los estudiantes universitarios retomaremos la clasificación propuesta por Minuchin (1994):

- a) Familia de tres generaciones: la familia extensa con varias generaciones que viven en íntima relación es probablemente la configuración familiar más típica en todo el mundo, sin embargo en el contexto urbano de los países occidentales, la familia de varias generaciones tiende a ser más característica de la clase media baja y de los grupos socioeconómicos inferiores.
- b) Familias con soporte: Este tipo de familia se caracteriza porque las funciones propias de cuidado, protección o educación es delegado a personas externas o instituciones. Las familias contemporáneas dedican más tiempo al trabajo por lo que es necesario buscar el apoyo de otros para alivianar la carga a los padres.

- c) Familias acordeón: En estas estructuras familiares uno de los progenitores permanece alejado por lapsos prolongados. El ejemplo clásico son las familias de militares. Cuando uno de los cónyuges se ausenta, el que permanece en el lugar tiene que asumir funciones adicionales de cuidado de los niños, ejecutivas y guía, pues de otro modo quedarían privados. Las funciones parentales se concentran en una sola persona durante una parte del ciclo de vida de la familia.
- d) Familias con padrastro o madrastra: Esta familia se conforma cuando un padres/madre adoptivo se agrega a la unidad familiar. Se corre el riesgo de que el nuevo padre puede no entregarse a la nueva familia y mantenerse en una posición periférica.
- e) Familias con un fantasma: se habla de una familia fantasma cuando ésta ha sufrido la pérdida a un miembro y es muy probable que se le dificulte reasignar tareas del miembro que falta. El duelo que enfrenta la familia puede ser muy devastador para los miembros más pequeños.
- f) Familias descontroladas: Esta familia se caracteriza por que las fronteras, funciones y control se mantiene y ejerce de manera indiscriminada o nula por partes de los miembros que los deben ejercer. Este descontrol puede originar confusión y desconcierto entre sus miembros. Otra rasgo muy relevante de estas familias es que los procesos comunicacionales son deficientes y caóticas.

g) Familias psicosomáticas: Minuchin (1994:73) enfatiza que esta familia parece funcionar óptimamente cuando alguien está enfermo. Entre las características de esta familia se descubre sobreprotección, fusión o unión excesiva entre los miembros de la familia; incapacidad para resolver conflictos; enorme preocupación por mantener la paz o evitar los conflictos y una rigidez extrema y en el cual uno(s) de los miembros carga con la problemática familiar.

Por otra parte, respecto a la estructura familiar Triandis (en Worchel 2002:454) describe dos tipos de familias: la nuclear y la extendida. La primera es la unidad habitual de las culturas individualistas, mientras que en las sociedades colectivas se prefiere a la familia extendida. Por ejemplo, en ésta última es probable que los individuos vivan cerca de miembros de la familia extendida (abuelos, primos, tíos y tías, etc.) Worchel (2002:454) describe una investigación en la que preguntaron a universitarios de cinco países sobre sus relaciones familiares. No hubo diferencia entre las culturas colectivas (Grecia, Chipre) y las individualistas (Holanda, Alemania, Inglaterra) en cuanto a la cercanía emocional, la frecuencia de reuniones o el contacto telefónico con los miembros de la familia nuclear (padres, hermanos) Sin embargo, los estudiantes de las culturas colectivas manifestaron un contacto frecuente, mayor cercanía geográfica y mayor cercanía emocional con los miembros de las familias extendidas que los estudiantes de las culturas individualistas. Estos resultados muestran que la cultura influye en la manera en que definimos los límites de nuestra familia y cuánto contacto y cercanía emocional tenemos con sus miembros.

2.4 La familia dentro del enfoque sistémico

El concebir a la familia y a la escuela como sistemas y a la vez ser subsistemas dentro de un sistema más complejo y mayor, como lo sería la sociedad, parten de las ideas de la teoría general de los sistemas, cuyo iniciador es Bertalanffy el cual tiene un carácter de tipo biológico y que ha generado propuestas interesantes por su posibilidad de aplicación en el campo de las ciencias sociales, la Psicología y la Educación, en particular.

Dentro de este enfoque se ha desarrollado una corriente de tipo matemático llamada “cibernética” y que ha dado indicios útiles a los estudiosos de los sistemas humanos, sobre todo en cuanto a la reflexión sobre la interacción entre los individuos. Watzlawick (1971:14) define el sistema como “un conjunto de objetos y relaciones entre los objetos y entre sus atributos” aclarando que “los objetos son componentes o partes del sistema, los atributos son las propiedades de los objetos y las relaciones mantienen unido el sistema.” Según Campanini (1996:70) los sistemas pueden ser de diferentes tipos: se dice que es cerrado cuando el sistema no tiene relaciones con el ambiente, ni en la entrada ni en la salida; el sistema abierto es aquel que intercambia con el ambiente material, energía e información y se modifica sobre la base de estos intercambios.

El concepto de sistema abierto se adapta especialmente al estudio de los organismos vivos, para los cuales el intercambio con el ambiente es un elemento esencial que determina su vitalidad, tanto en la posibilidad de la reproducción y

continuidad como en la de transformación. Los organismos vivos pueden, por tanto, ser considerados sistemas cuyo principio organizador está constituido por información. Por otra parte, se ha definido como input la información que entra al sistema en tanto que la que sale se define como output.

Entre las características más importantes de los sistemas abiertos se pueden mencionar las siguientes:

- Totalidad: se entiende que cada una de las partes de un todo está en una relación tal con las demás partes que lo constituyen, que todo cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el propio sistema. Esto equivale a decir que el sistema se comporta como inseparable y coherente, por lo que los factores no pueden variar individualmente sin condicionar el todo.
- Realimentación: este concepto es la base de la circularidad el cual es una característica de los procesos interactivos, típicos de los sistemas abiertos. Una información que va del emisor al receptor, implica una información posterior de retorno (feedback) de este último emisor. Este concepto de realimentación, básico en cibernética, ha permitido la construcción de máquinas inteligentes y ha dado la posibilidad de observar, de un modo nuevo y esclarecedor, el funcionamiento de sistemas de interacción en los grupos sociales.

Toda información de retorno puede tener dos efectos:

- a) O hace que se logre y mantenga la estabilidad (homeóstasis) del sistema y es, por tanto negativa (dice no al cambio),
 - b) o es positiva y provoca una pérdida de estabilidad y equilibrio en el sistema, favoreciendo un cambio.
- Equifinalidad: indica que en un sistema abierto, circular y autorregulado, los resultados, entendidos como modificaciones pasado un tiempo determinado, no son provocados tanto por las condiciones iniciales cuanto por la naturaleza del proceso. En otras palabras, los mismos resultados pueden tener distintos orígenes, contrariamente a lo que sucede en los sistemas cerrados donde los resultados son determinados por las condiciones iniciales o de partida; a la inversa, resultados similares pueden derivar de premisas diferentes. (Campanini: 1996).

Desarrollaremos a continuación tres aspectos de la teoría sistémica (Andolfi 1997:18-22) que pueden ser aplicadas para entender a la familia como un sistema complejo y multidimensional.

- a) La familia es un sistema en constante transformación.

La familia es un sistema que se adapta a las diferentes exigencias de los diversos estadios de desarrollo por los que atraviesa (exigencias que cambian también con la variación de los requerimientos sociales que se le plantean en el

curso del tiempo), con el fin de asegurar continuidad y crecimientos psicosociales a los miembros que la componen.

Según el enfoque sistémico el doble proceso de continuidad y crecimiento ocurre a través de un equilibrio dinámico entre dos funciones aparentemente contradictorias: tendencia homeostática y capacidad de transformación. Enfatizando el concepto de realimentación, la tendencia homeostática tiende al mantenimiento del sistema (retroalimentación negativa) y la capacidad de transformación favorece el cambio del sistema y se identifica como una retroalimentación positiva.

b) La familia como sistema activo que se autogobierna:

Andolfi (1997:20) señala que como todo organismo humano, la familia no es un recipiente pasivo, sino un sistema intrínsecamente activo. Todo tipo de tensión, ya sea originado por cambios dentro de la familia (intrasistémico): por ejemplo el divorcio o nacimiento de un hijo, o por cambios fuera de la familia (intersistémicos) como el desempleo o lentitud del transporte público, vendrán a condicionar el funcionamiento familiar y requerirá un proceso de adaptación, es decir, una transformación constante de las interacciones familiares, capaz de mantener la continuidad de la familia, por un lado, y de contribuir al crecimiento de sus miembros, por el otro.

c) La familia como sistema abierto en interacción con otros sistemas.

La familia establece y mantiene relaciones fuera de su núcleo (escuela, trabajo, barrio, etc.) y en donde las relaciones interfamiliares se manifiestan de manera dialéctica

La familia establece y mantiene relaciones fuera de su núcleo de manera dialéctica con otros sistemas (escuela, barrio, etc.) de tal forma que entre todas se determinan y condicionan a través de un equilibrio dinámico.

2.5 Funciones de la familia

En el contexto de las familias mexicana Mendoza (1990) señala que es posible afirmar que las familias mexicanas cumplen con las funciones tradicionales de sexualidad, procreación, socialización y cooperación, además de las de afecto, autodeterminación y formación sociocultural. Como se describirán en apartados posteriores, la familia, principalmente la de tipo urbana ha configurado nuevos roles tanto para el hombre como para la mujer. La emancipación del sexo femenino, con mujeres que ahora pueden decidir y aportar económicamente a la familia ha contribuido a que el hombre comparta el liderazgo y toma de decisiones. Las niñas mexicanas visualizan nuevos roles que antaño no eran posibles, por ejemplo, ejercer profesiones que requieran destreza o capacidad física o que impliquen un alto nivel académico.

Como microcosmos social la familia sigue siendo una organización social con aspectos legales, gubernamentales y políticos propios. Los procesos educativos y afectivos más esenciales todavía provienen de ella, valores y actitudes se forjan en su

seno y la escolarización sólo se construyen, por regla general, sobre los cimientos dejados por la familia al niño y al joven. En este sentido, la frase “infancia es destino” constituye hasta hoy una premisa válida desde el punto de vista psicoanalítico que indica la determinación del ser humano en función de sus primeros años de vida: experiencias, vivencias, apegos, etc. Como señala Pallán Figueroa (1995: 41) en *Los retos del próximo milenio* “el proceso de socialización del ser humano se inicia en el hogar, en la familia, con todo lo positivo o negativo que pueda estar ahí presente.”

Macionis (1999:466) describe las siguientes cuatro funciones que la familia cumple en las sociedades actuales:

- a) Socialización: La familia constituye el lugar más importante para la socialización. Idealmente, los padres enseñan a sus hijos a ser miembros bien integrados en la sociedad. Por supuesto, la socialización familiar continúa a lo largo del ciclo vital.
- b) Regulación de la actividad sexual: Toda cultura regula la sexualidad a fin de que se mantenga la organización del parentesco y los derechos de propiedad. Por ejemplo, una regulación que está presente en la mayoría de las culturas es el tabú al incesto el cual consiste en una norma cultural que prohíbe las relaciones sexuales o el matrimonio con parientes.
- c) Reproducción social: aunque para la reproducción biológica no forzosamente se da dentro del contexto familiar, el proporcionar posición social a los niños y

personas en general si lo es. La identidad social basada en la raza, la etnicidad, y la clase social se fija en el nacimiento a través de la familia.

- d) Seguridad material y emocional: esta función es uno de los grandes beneficios que proporciona la familia a los miembros de la sociedad. En mayor o menor medida casi todas las familias proporcionan estas ayudas, lo cual no impide que dentro del seno familiar surjan conflictos y desavenencias.

2.6 La escuela como institución social

Es indudable que cualquier sociedad industrial avanzada, o en vías de serlo, cuenta con una serie de instituciones que procuran relacionar y reproducir, tanto en el espacio como en el tiempo los subsistemas funcionales que la integran. Como lo señala Fernández Palomares (2003: 118) “además de las funciones sociales específicas (reproducción, seguridad, salud, trabajo, educación, etc.) las instituciones acogen todo un conjunto de funciones que determinan y condicionan las funciones sociales específicas de otras instituciones.” Por otra parte, Fernández (1998:21) señala que las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que los grupos de control imponen.

Existen numerosos autores y perspectivas teóricas que han estudiado el papel de la escuela dentro del contexto social. Algunos teóricos perciben el rol de la escuela de forma tradicional ubicándolo como un centro neutral de enseñanza y capacitación para la vida y otros, desde un punto más crítico, lo conciben como un

instrumento de control y perpetuación del poder. La escuela, entonces, es una organización social polémica y cuestionada al que habría que reconocer su historicidad y su función. Es decir, como menciona Panza (2002:49), la escuela es un producto histórico, una organización social, y por lo tanto transitoria y arbitraria producto de las contradicciones propias de una sociedad.

Entre los autores que han estudiado o procurado entender la función social del aparato educativo y que sus ideas aún tienen vigencia en nuestra sociedad se encuentra Emilio Durkheim quien fue un pedagogo y sociólogo francés nacido en 1858, egresado de la Escuela Normal Superior y titular de la cátedra de Pedagogía en la Sorbona. Entre los cursos que impartió destaca la hora semanal dedicada al curso de pedagogía y su participación como auxiliar en la cátedra de Ciencias de la Educación. Para este autor, la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado, en síntesis, se ocupa de formar al ser social. (Almaguer 1998:19) Un autor español más contemporáneo (Pérez Gómez 2002:18) concluye que, concebida la escuela como institución configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora, esto es, garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.

Cada sociedad considerada como civilizada, en un momento determinado en su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible. Esto supone que cada sociedad tiene un ideal de hombre, desde el punto de vista moral, intelectual y físico, es decir una moral, que pretende socializar mediante el aparato educativo. El centro escolar, se convierte entonces en el medio ideal para la transmisión de las intenciones sociales y fines últimos para las nuevas generaciones.

2.6.1 Educación y curriculum

En la institución escolar se operacionaliza, concreta y se legitima las intenciones que una sociedad tiene sobre sus ciudadanos y futuras generaciones. Como señala Casarini, (Casarini 2001:6) desde esta perspectiva, la educación es un medio para alcanzar un fin (considerado éste como resultado del aprendizaje, por lo que el curriculum se convierte, entonces, en la planeación necesaria tanto de los fines (resultados del aprendizaje) como de los medios educativos para obtenerlos. Es importante reconocer que el concepto y función del curriculum se ha ampliado desde una meramente prescriptiva, es decir, “que aspira a definir algo que se caracteriza por ser una pretensión de realidad, un querer ser, un deber ser” (Casarini 2006:5) a un enfoque en donde se asocia el curriculum a la realidad escolar, esto es, lo que sucede y acontece en la escuela.

Al realizar una investigación acerca del aprendizaje escolar universitario, así como en cualquier otro nivel, es necesario tener un visión del que, cómo y para qué de los diferentes actores y procesos de la enseñanza y del aprendizaje. En este

sentido es recomendable diferenciar los niveles o dimensiones investigativos o de análisis del curriculum, los cuales, por una parte, permiten identificar cómo se relacionan e interfluyen en el aprendizaje de los alumnos y por otra para obtener una visión más holística del proceso de enseñanza-aprendizaje. Casarini (2001) presenta los siguientes niveles de análisis que vinculan las intenciones y realidades del hecho educativo.

Curriculum formal: Se refiere al plan de estudios o al proceso de planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera documental, con sus correspondientes finalidades y condiciones. Se caracteriza por su legitimización racional y su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica.

Curriculum real: (o lo vivido) Se puede denominar como la puesta en práctica del curriculum formal y es en este nivel en “donde se concluyen y se entrecruzan, de manera más o menos equilibrada y conflictos diversos factores” (2001:9) En otras palabras, es lo que realmente sucede al poner en marcha el plan o programa de estudios, en las condiciones físicas, sociales y de autoridad en que sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Curriculum oculto: Arciniegas (citado en Casarini 2001:9) señala que este curriculum es el “proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindados por la escuela –puesto que ésta es un microcosmos del

sistema social de valores-". Si partimos de la idea que la educación, y que las ciencias no son procesos neutros (Panza 2002) es relevante reconocer que el proceso educativo y al trabajar con seres humanos se ve matizado por cuestiones ideológicas, moralísticas o inconscientes que influyen y determinan la dirección y el objetivo de la enseñanza.

2.6.2 Funciones de la escuela

Para fines de esta investigación retomaremos las funciones que Fernández Palomares (2003:124-130) le atribuye a la escuela como institución social:

- a) Función de guardia y custodia de los más jóvenes: Esta función ha caracterizado a la escuela desde que las familias, debido a los compromisos fuera del hogar, delegaron esta función en la escuela, principalmente a partir de la revolución industrial. En la actualidad, la progresiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo, junto con el proceso de urbanización y la preminencia del modelo de familia nuclear, ha proliferado de centro de acogida que van desde niños recién nacidos hasta grandes centros escolares (incluso universidades) que se ocupan de proveer las condiciones físicas, intelectuales, afectivas y de estimulación que las nuevas generaciones requieren.

- b) Función de cohesión social y de construcción de identidades nacionales: La nación, como una forma de organización política, con base territorial y que aspira a una misma identidad común de cultura para los ciudadanos que la conforman –una misma lengua, una misma constitución, una misma historia con los mismos antepasados, leyes iguales para todos, etc.- ha facilitado,

potencializado y consolidado la expansión de los sistemas educativos. Según Fernández Palomares (2003:129) “los procesos de constitución de las naciones e institucionalización del sistema educativo confluyen en un mismo punto que no es otro que el de homogeneizar, uniformizar y centralizar las prácticas educativas -agentes, contenidos y procedimientos- bajo un modelo de organización política cada vez más centralizado, secularizado y burocratizado”.

- c) Formación para el trabajo y distribución de las funciones sociales: A partir de la época industrial, la familia deja de ejercer las funciones productivas y de aprendizaje y se traslada a la escuela. Se inicia, entonces, la separación entre educación y trabajo, que con diversas variantes perdura hasta nuestros días. A la institución se le ha encomendado la función de proporcionar al individuo, conocimientos y habilidades que lo integren, laboral y socialmente, en la nueva civilización industrial.
- d) Tras la Segunda Guerra Mundial la ideología del Estado Bienestar se fue imponiendo en pocos lustros en los países que más directamente habían participado en el conflicto. Fundamental fueron países que quedaron divididos entre los regímenes o modelos ya sea capitalista o socialista. La lógica de estos modelos, económicamente y socialmente, necesitaban apoyarse en mecanismos de distribución de las posiciones sociales que no recayeran sólo o fundamentalmente en la propiedad y en el mercado. La institución escolar se convirtió entonces en ese mecanismo de selección y asignación de las

posiciones puesto que su generalización, gratuidad y obligatoriedad igualaría las oportunidades de toda la población, fuera cual fuese su origen.

2.6.3 Teorías sociales de la educación

El sistema escolar en todos los niveles se ha convertido actualmente en un instrumento fundamental para imponer y dar cauce al proceso educativo dominante. La legitimización del sistema escolar ha sido estudiada por muchos investigadores y críticos. María de Ibarrola (citado en *Panoramas de nuestra América* 1993: 216) señala que el sistema escolar en México está considerado como la única y exclusiva educación legítima, y describe varios argumentos que permiten afirmar que la educación escolar se considera como proceso dominante:

- El sistema escolar, a pesar de la distinción entre público y privado, es desde hace muchos años el sistema de educación oficial y nacional, con una organización casi única, conforme a la cual se provee la misma enseñanza para niños y jóvenes de las distintas edades, regiones y grupos del país.
- El sistema escolar en puesta controla la emisión del conocimiento sistemático, disciplinario, el cual se va administrando gradualmente conforme a la edad del individuo su educación.

- El sistema escolar controla la certificación y el reconocimiento del conocimiento y la capacitación para fines de mayor escolaridad y, lo más importantes, para efectos de empleo.

Hirsch describe dos grandes corrientes del pensamiento social en educación: por un lado el funcionalismo y por el otro el marxismo. La primera es la corriente dominante en nuestro sistema educativo e influye en sus procesos y objetivos. Las teorías del funcionalismo, desde la década de los cincuenta e incluso en la actualidad, propugnan que la educación contribuye directamente al crecimiento y desarrollo económico de los países. Su premisa básica, el cual podría resumirse como: “a más educación, más desarrollo” ha influido en la promoción y legitimación de los grandes gastos educativos que llevaron a cabo los gobiernos en las últimas décadas. La teoría del capital humano (como ejemplo representativo del funcionalismo) concibe a la educación como una inversión social e individual que contribuye al desarrollo económico de los países y al aumento proporcional de los ingresos para cada individuo, de acuerdo con el número de años que estudió. En la práctica, señala Hirsch (1990:32) este supuesto funcionalista no se presenta tal cual y mucho menos de manera lineal.

Para el marxismo el sistema educativo es una de las instancias en que se reproducen la fuerza de trabajo, las clases sociales y la ideología de la clase dominante. En la corriente marxista la explicación central entre sociedad y educación radica en las relaciones sociales de producción y en la lucha de clases y la educación se convierte en un proceso de selección y diferenciación de la fuerza de

trabajo, restringe el acceso de conocimientos a ciertas clases sociales, y legitima el control social sobre el proceso de trabajo,

Existe una tercera opción de esclarecimiento del papel de la educación denominada el credencialismo educativo el cual consiste en el aumento artificial cada vez mayor para llegar a ser una persona “educada y capacitada”. Cada vez más se exigen mayores requisitos, traducibles por lo general en certificados, diplomas o títulos, para ocupar un empleo que no necesariamente requiere de ellos. Hirsch (1990: 22) señala que muchas de las exigencias de escolaridad son infladas, irrelevantes y arbitrarias en términos de las tareas que deben desempeñarse en una ocupación determinada. Estos requisitos pretenden legitimar una selección entre gran número de demandantes. El credencialismo es resultado del valor excesivo que se le dan a la educación los patrones, los individuos y la sociedad en general., ya sea como indicador de socialización, de conocimientos adquiridos, de posibilidad de competir en el mercado de trabajo o como “mecanismo meritocrático que legitima la distribución desigual de los individuos en la jerarquía ocupacional” (Victor M. Gómez, citado en Hirsch, 1990:26)

CAPITULO III

FACTORES SOCIOFAMILIARES E INDIVIDUALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Desde muy diversas perspectivas y disciplinas, la escuela y la familia han venido constituyéndose en los últimos siglos en un campo fecundo de investigación y análisis debido a su impacto relevante en la formación y socialización del ser humano. Es indudable que son dos instituciones que inciden en los procesos educativos formales y no formales desde la más temprana edad de los educandos repercutiendo en aspectos como la interiorización de valores, el aprendizaje de contenidos cognoscitivos, la adquisición de habilidades motrices y en el rendimiento escolar, entre otros. Las investigaciones en estas áreas han sido realizadas, en un gran porcentaje, en los niveles básicos y medios del sistema educativo y existen muy pocas que se avoquen a investigar las posibles relaciones o influencias entre la escuela y los factores familiares en el nivel de la educación superior. Desafortunadamente, el bajo rendimiento escolar no es exclusivo de los niveles básicos o intermedios ya que la universidad no escapa de este fenómeno donde suponemos que los estudiantes son más independientes y conscientes de su aprendizaje y menos vulnerables a lo que sucede en el contexto familiar.

La práctica docente cotidiana en el nivel superior refleja problemáticas reales para lograr un desempeño óptimo entre estudiantes universitarios persistiendo

aún los desajustes académicos, el fracaso escolar y el abandono de los estudios lo cual provoca, a nivel individual, disminución de la autoestima, dificultades en la adaptación social, stress y a nivel institucional preocupación por la calidad de los procesos de enseñanza y la capacidad de la universidad para retener y formar alumnos autónomos y productivos. La realidad es que la deserción escolar es un fenómeno preocupante ya que, como lo señala Prawda, (1989:77) de 13 alumnos que ingresan a la universidad, terminarán sus estudios menos de la mitad, es decir, un poco más de cinco, de los cuales menos de tres se titularán en un período razonable de tiempo.

3.1 Factores sociofamiliares que inciden en el rendimiento escolar

El estudio del fenómeno del rendimiento escolar diferencial ha estado asociado al de la igualdad y equidad de oportunidades educativas y, en consecuencia, a los beneficios sociales obtenidos, ya que durante mucho tiempo se esperó que la escuela fuera el instrumento mediante el cual la sociedad brindara a sus miembros oportunidades idénticas para escalar la jerarquía social. Desde hace tiempo, los investigadores, maestros y autoridades educativas se han percatado que el fenómeno de rendimiento escolar y las oportunidades de movilidad social no dependen exclusivamente de las capacidades individuales, sino que es multideterminado por factores extraescolares tan variados que escapaban a una relación unívoca o lineal.

Así, desde la famosa encuesta Coleman realizado en 1966 en la que se identificó que el más importante factor de influencia en las diferencias de rendimiento de los educandos es la procedencia social de los alumnos se han realizado numerosas e interesantes investigaciones en donde se intenta establecer la relación de aspectos sociales con el desempeño escolar. Investigaciones en diversos países han confirmado la importancia del origen social , no obstante, como señala en el libro *Trayectoria escolar en la educación superior (ANUIES)*, el concepto de “origen social” no es nada simple; está compuesto de múltiples dimensiones, divisibles en dos grupos: por un lado, las que se refieren al nivel de vida familiar (ingreso, tipo de vivienda, categoría ocupacional de los padres, etc.); y por otro, los referidos a las condiciones culturales como el nivel educativo de los padres, actitudes y valores hacia la educación, estilos de crianza, etc.

A continuación se describirá una visión general de algunas investigaciones que abordan las variables sociofamiliares más representativas así como también se procurará identificar sus posibles repercusiones en el rendimiento escolar. Posteriormente se retomarán estudios e investigaciones que se han realizado para determinar como los factores individuales repercuten en el rendimiento escolar.

3.1.1 Expectativas y presiones familiares

Entre los factores asociados al bajo rendimiento se ha detectado que la presión que ejerce la familia del estudiante es un determinante de gran influencia. Tanto a la hora de tomar decisiones vocacionales de carácter académico-profesional, como a la hora de las calificaciones, muchos padres ejercen una presión tan fuerte en los estudiantes que no pueden controlar y que los lleva al abandono de

la universidad. Bethencourt y Álvarez (2007) proporcionan informes significativos en los que destacan que, en el caso de los hombres, la necesidad de reproducir los roles profesionales de los padres para continuar al frente de los negocios familiares hace que con frecuencia los padres presionen para que los jóvenes estudien determinadas carreras y les exijan un rendimiento alto. Asimismo, se encontró que los factores socioeconómicos y las responsabilidades familiares en el cuidado de los niños pequeños, tienen un efecto negativo en la retención, especialmente en el caso de las mujeres universitarias.

En general las investigaciones realizadas confirman una estrecha correlación entre el contexto familiar y el rendimiento escolar. Torres y Rodríguez (2006:255) realizaron un estudio con estudiantes universitarios en la Universidad Nacional Autónoma de México en donde examinaron sus contextos universitarios y familiares, sus percepciones acerca del apoyo que les brinda la familia, los problemas que enfrentan en su proceso académico, las expectativas propias y las familiares hacia su carrera y otros aspectos. Los datos de los 121 alumnos participantes muestran que existe relación entre el apoyo que los estudiantes perciben y su ejecución académica, así como la importancia que tiene el incluir a la familia para promover y elevar el rendimiento académico y abatir la deserción y el abandono de sus estudios.

En un estudio reciente (Santrock, 2004:100) en el que participaron más de 16 000 estudiantes, los alumnos con mayor probabilidad de obtener excelentes notas y con menor probabilidad de repetir año o de ser expulsados, eran aquellos cuyos dos padres estaban altamente involucrados en su educación. En este estudio se definió al alto involucramiento como la participación de los padres en tres o cuatros de las siguientes actividades: reuniones escolares, conferencias de maestros, reunión de

clase o voluntariado. Por otra parte, Travers (1978:180) describe que los padres que están demasiado ansiosos por hacer que sus hijos logren, pueden no desarrollar en ellos la motivación de logro precisamente, ya que al presionarlos en tareas nuevas puede ser visto por el hijo como un rechazo.

Bartolucci (2000:70) describe, en base a una amplia investigación en la UNAM, que la familia, parece ser, el entorno más inmediato dentro de la cual florecen las expectativas de estudios en jóvenes que están por terminar sus estudios de bachiller. Prueba de lo anterior, dice Bartolucci es la importancia enorme concedida por los familiares de los alumnos a la educación superior. Más del 80% de los alumnos manifestó que su familia los presionó mucho para estudiar. El grupo de padres que parece haber apremiado más a sus hijos en este sentido es justamente aquel que obtuvo un nivel de escolaridad bajo –primaria completa o incompleta - aunque suficiente para haber confirmado con su experiencia que la educación es un recurso valioso para desempeñarse en la vida. El mismo estudio destaca que a medida que los grados escolares de los padres eran más altos su insistencia acerca de la importancia de estudiar se amparaba en razones como la concepción del estudio como un fin en si mismo. Por su parte, Himmel (en Arancibia (1999:252) confirma que entre la variable expectativas y aspiraciones de los padres, respecto al nivel educacional de sus hijos existe una alta correlación con el buen desempeño escolar.

3.1.2 Posición laboral y escolaridad de los padres

Shaffer (2000:585) señala que las investigaciones parecen indicar que el empleo materno se relaciona con un logro académico inferior sólo cuando los padres

trabajadores dejan de supervisar con cuidado el comportamiento de los hijos. En efecto, los niños que se desarrollan en familias en donde ambos padres son profesionales son similares en lo académico como con los niños(as) con madres desempleadas cuando sus padres supervisan sus actividades y le dedican atención suficiente a sus tareas escolares. Una razón de que los hijos de madres empleadas a menudo presentan resultados de desarrollo favorables (en lugar de desfavorables) y se vean tan socialmente maduros es que las madres empleadas se inclinan más que las desempleadas a conceder a sus hijos independencia y autonomía cuando los hijos están listos para ello.

Milena Covo (citado en Bartolucci 2000:46), en un estudio efectuado con estudiantes que ingresaron en 1985 en la UNAM detectó que entre más alta sea la escolaridad y la posición laboral de los padres, mayor será la probabilidad de que sus hijos utilicen un medio de transporte de carácter privado (auto propio o familiar), requieran de menos de media hora para transportarse a la escuela, hayan asistido a escuelas particulares, lean periódicos, cuenten con biblioteca familiar y no estén satisfechos con la carrera.

Bartolucci (2000:70) señala que en la mayoría de las sociedades la familia y la escuela se constituyen en agentes primarios de socialización de las nuevas generaciones determinando la transmisión de nociones culturales y la consecución de los fines de la misma escuela. En cuanto a la familia respecta, todo parece indicar que éste es el entorno más inmediato dentro del cual florecen las expectativas para continuar estudios superiores. Para la gran mayoría de los padres la escuela parece

haber tenido un valor universal independientemente de las posiciones sociales, económicas y culturales en las que se hallan ubicados. Más del 80 por ciento de los alumnos manifiestan que su familia les presionó mucho para estudiar y en muchos casos interpretaban que el argumento de sus papás era que deseaban que lo hicieran porque ellos no habían tenido esa oportunidad. Los padres que presionaron más a los hijos son aquellos de más baja escolaridad (primaria) pero con la suficiente experiencia para confirmar que la educación es un recurso valioso para desempeñarse en la vida. A medida que los grados escolares de los padres eran más altos su insistencia acerca de la importancia de estudiar se amparaba en otras razones, destacándose la concepción del estudio como un fin en si mismo. Sin embargo, a manera de conclusión, el mismo Bartolucci concluye que aquellos padres que tuvieron muy baja escolaridad parecen haber presionado menos decididamente a los hijos que otros padres; los que alcanzaron los niveles intermedios de estudios dan la impresión de haberse encargado de proyectar sobre sus hijos sus propias aspiraciones y frustraciones y, finalmente, quienes tuvieron la oportunidad de estudiar más años, inculcaron en sus hijos la idea de que una educación lo más alta posibles es un bien en si mismo y, además, que ellos tenían la obligación de obtenerla.

3.1.3 Ambiente del hogar y prácticas de crianza

Los adolescentes, según Delval (1994:582) necesitan mucho el apoyo y la comprensión de la familia y sugiere que éste apoyo tiene que producirse de una manera sutil, pues de otro modo daría lugar a un rechazo mayor. Las buenas

relaciones con las familias puede contribuir mucho a que la transición adolescente se haga con una mayor suavidad. Posiblemente el tipo de apego que se estableció en la infancia y la mayor confianza en uno mismo, y en los afectos que logran los que han tenido un apego seguro, tengan una influencia en cómo se supere la adolescencia.

Epstein (citado en Santrock 2004:100) afirma que la mayoría de los padres saben tan poco de la educación de sus hijos, que ni siquiera pueden formular preguntas acerca de ella. Es por eso que muchas conversaciones entre padres e hijos comienzan con la acostumbrada pregunta “¿Cómo estuvo hoy la escuela?” y termina con un “bien” como única respuesta del hijo. Este bajo nivel de involucramiento paternal y alejamiento de la familia de la vida académica de sus hijos universitarios concierne seguramente a las universidades.

McKinney (1982:194) reporta que el muchacho de alto rendimiento, en la mayoría de los casos, proviene de un hogar en el que recibió una buena dosis de alabanza y aprobación, en donde había un sentido muy intenso de pertenecer a la familia, en donde se sentía comprendido por los padres y en donde se identificaba muy íntimamente con ellos. Por el contrario, el muchacho de logros mediocres en la mayoría de los casos provenía de una familia en la que los padres eran exageradamente restrictivos o en la que había una buena dosis de tensión y desacuerdo parental. Morrow y Wilson (citado por McKinney 1982:194) encontraron que muchas variables de moral familiar ayudaban mucho para explicar la diferencia entre jóvenes de alto rendimiento y jóvenes de bajo rendimiento. Estos investigadores pidieron a 48 muchachos inteligentes (CI de 120 o más) de escuela

secundaria, la mitad de los cuales tenían promedios académicos muy altos y la otra mitad tenía promedios muy bajos, que respondieran a un cuestionario que trataba de la moral familiar. Además de una puntuación global sobre moral familiar, había 16 escalas parciales, cada una de las cuales comprendían seis puntos del cuestionario. Los autores encontraron que los muchachos de alto rendimiento gozan de relaciones familiares en las que hay una mayor participación en el recreo familiar, una mayor confianza recíproca y un alto nivel de comunicación y de ideas y que los padres de los jóvenes de alto rendimiento suelen dar frecuentes muestras de que aprueban el buen éxito de sus hijos y que tienen confianza en ellos. Por su parte, los muchachos de alto rendimiento tienden a dar muestras de una mayor aceptación de las normas de sus padres que los muchos de bajo rendimiento. Finalmente, los padres de muchachos de alto rendimiento suelen ser menos exigentes en sus restricciones y en su disciplina.

Otra manera de demostrar la importancia de las relaciones familiares para el rendimiento académico es examinando los antecedentes de los jóvenes que abandonan la escuela. En un estudio en el que se compararon a 150 desertores con un grupo idéntico de 150 muchachos que estaban terminando felizmente el último semestre del último año de escuela. Cervantes (citado por McKinney 1982:194) demostró que las relaciones familiares de los desertores se distinguían notablemente de las relaciones familiares de los que terminaban la escuela. El joven que abandonaba la escuela, con mucha mayor frecuencia provenía de un hogar en el que había muy poca comprensión y aceptación, y en el que raras veces recibía estímulo familiar para sus planes educativos y de empleo. Había una comunicación

notablemente más escasa dentro del hogar y apenas si se empelaba alguna parte del tiempo libre en actividades recreativas comunitarias. Finalmente, el desertor confesaba ser sensible menos feliz dentro del hogar.

Corroborando resultados similares, Hernández (2004:61) describe un estudio con alumnos de educación media superior en el que confirma que el rendimiento escolar estaba relacionado con la satisfacción y adaptación con su ambiente familiar y que los alumnos con tensiones en el hogar están más propensos al fracaso escolar en los cursos superiores, incluso si los han iniciado satisfactoriamente. Por su parte, Coopersmith, (en Good, 1995:397) comenta que los padres que aceptan a sus hijos por lo que son tienden a desarrollar en sus hijos una sensación de seguridad, un autoconcepto positivo y una actitud prosocial hacia otras personas.

No es solo el ambiente familiar el que repercute en el rendimiento y en la adaptación, sino también las actitudes educadoras de los padres. Papalia, (2005:457) considera que existe un amplio consenso en que las actitudes asistenciales no extremas, junto con las que fomentan la autonomía y favorecen el autocontrol, determinan un mayor rendimiento y la adaptación general de los estudiantes. Las prácticas de crianza en el contexto familiar también repercuten en el desempeño académico de los hijos. Baumrind (McKinney, 1982:116) sostiene que hay que distinguir muy bien entre el control parental permisivo, autoritario y autoritativo. El progenitor permisivo apenas si da muestras de poder y es mínimo el interés que demuestra por controlar la conducta. El progenitor autoritario ejerce poder como medio para controlar y limitar la voluntad del hijo. El dar razones y el

diálogo no son parte del repertorio disciplinario de este tipo de padres. El padre autoritativo o con prácticas democráticas, según Baumrind, actúa como un compañero dispuesto a ayudar a los demás y no como un dictador, generando más productividad y mayor cohesión y creatividad en los hijos. Finalmente, en un estudio reportado por Murphy (en Horrocks, 1984:383) sostiene que los estudiantes universitarios con puntuaciones altas en autonomía y relaciones, parecían haber tenido padres autónomos, con estándares de conducta de dirección interna en contraste con los que presentaban baja autonomía y tenían padres que no confiaban en la habilidad de sus hijos para lograr dicha autonomía.

La práctica de la enseñanza y el contacto directo con los estudiantes hace suponer que en muchas ocasiones los alumnos con antecedentes críticos o provenientes de familias en crisis (divorcio, conflictos, enfermedades, etc.) pareciera ser que muestran un desempeño más bajo que aquellos que proviene de un trasfondo familiar o estilo de vida menos caótico o conflictivo. Es necesario corroborar la influencia de tales variables para que, como menciona de Azevedo (2004:125) finalmente se estrechen las relaciones entre la familia y la escuela y hacer converger para un fin común a estas dos grandes instituciones sociales.

3.1.4 Estatus socioeconómico de la familia

Respecto a los alumnos que combinan estudio y trabajo, ya sea para sostener sus estudios o para ayudar la economía familiar tiene repercusiones contradictorias. Papalia (2005:462) señala que los estudiantes que trabajan obtienen experiencia en el manejo del dinero, el desarrollo de hábitos de trabajo, organización del tiempo y

uso de responsabilidades. Por otro lado, también se ha correlacionado que jóvenes que trabajan presentan mayor nivel de stress, tienden a fumar y a perder interés por explorar sus capacidades e intereses. Es relevante analizar el contexto socioeconómico del universitario y cómo impacta en su desempeño académico. En *Cuadernos del Congreso Universitario de la Universidad Autónoma de México* (1990:59) señala que la composición de la población de esta universidad en particular es compleja y heterogénea, aunque podría suponerse que es un típico reflejo de lo que acontece en muchas de las universidades públicas del país. El ingreso familiar de la mayoría de las familias de los universitarios es de 2 a 3 salarios mínimos y el 90% de los estudiantes utilizan 2 ó 3 transportes públicos lo cual genera condiciones sociales precarias para el estudiante y que dificultan el estudio.

El hecho de que un alumno pertenezca a cierta clase social tiene importantes consecuencias para su aprovechamiento escolar, aspiraciones de éxito académico, motivación de logro y actitudes hacia la escuela (Ausubel 2005:417) Sin embargo, este mismo autor advierte que las diferencias de clase social en estas áreas son cada vez menores ahora que la educación universitaria comienza a estar más al alcance de los grupos de clase inferior y a medida que se generaliza más entre estos. No obstante, hay aún una relación moderadamente elevada entre el estatus socioeconómico y el aprovechamiento escolar. Continúa Ausubel describiendo que ciertas investigaciones han servido para aclarar que la juventud de todas las categorías socioeconómicas ha asimilado las aspiraciones escolares y vocacionales asociadas con la opulencia de la sociedad occidental moderna, por consiguiente, lo

que hace falta no son aspiraciones adecuadas sino más bien aquellos factores indispensables para ponerlas en práctica, a saber, las necesidades fundamentales de motivación de logro, rasgos de personalidad que sirvan de apto y presiones y oportunidades percibidas de éxito académico y ocupacional. En primer lugar, los padres que pertenecen a la clase inferior no conceden el mismo valor que los de la clase media a la educación, la independencia económica, el reconocimiento social y el éxito laboral. Por tanto, no alientan realmente, en el mismo grado, la ejecución de estas aspiraciones, expresando las expectativas adecuadas, haciendo demandas inequívocas, administrando recompensas y castigos convenientes e insistiendo en el desarrollo de los imprescindibles rasgos de apoyo.

Hurlock (2002:358) describe que la movilidad social permite al individuo mejorar su status y ser una motivación fuerte, proveniente de la familia, para inculcar en los hijos el deseo de estudiar y desempeñarse bien. Casi ningún adolescente puede cambiar de residencia a voluntad; tiene que vivir donde lo hacen sus padres. Sin embargo, como muchos padres están ansiosos de que sus hijos mejoren su posición, tratan entonces de brindarles oportunidades de residir en centros de mayor prestigio. Los padres tratan de proporcionar a sus hijos la vestimenta, costumbres y otros símbolos de status que los identifiquen con los grupos sociales preferidos. En otras palabras, enseñan a sus hijos las costumbres aprobadas dentro del grupo al que aspiran a incorporarse, y así hacen posible que los miembros de aquel les extiendan su aceptación.

Las familias varían en sus deseos de alterar su status social. En las familias en las que ambos progenitores pertenecen a la misma clase social, el interés por que los hijos asciendan la escala social no es tan grande como en las familias que reúnen distintas clases sociales. Cuando la madre proviene de un estrato social más elevado que el del padre, por lo general, la ambición de que los hijos mejoren su status es comparativamente fuerte. El deseo de ascender socialmente también varía de conformidad con la filosofía de vida. Cuando la familia piensa que los placeres del presente deben sacrificarse en espera de mayores recompensas futuras, inculca este principio en sus hijos desde la más tierna infancia. Como consecuencia, los núcleos familiares que se orientan hacia el futuro se interesan más en la movilidad social que los que sólo se preocupan por el presente.

Grinder (1990:450) considera que los efectos de marco familiar en las expectativas y rendimientos escolares son amplios y persistentes, y se mezcla de variables genéticas y socioeconómicas. Este investigador enfatiza que el trasfondo socioeconómico puede, o bien inhibir o, por el contrario, facilitar la movilidad a las clases sociales y asistir en el desarrollo personal y de formación de los vástagos. Cuando estos padres fueron jóvenes, la escuela media les fue favorable; por tanto, es fácil que hablen con sus hijos respecto de las tareas escolares, que discutan con ellos de las labores paraescolares y atléticas, que busquen razones si el rendimiento escolar o la aplicación es baja, cooperen en tomar medidas correctivas, los animen a obtener calificaciones altas y a que aspiren a la universidad y, lo más importante, es muy probable que muestren agrado cuando traen buenas calificaciones y no hay quejas por su comportamiento. Grinder continúa señalando que aquellos padres de

clase baja que no asistieron a la escuela media o superior es menos probable, a diferencia de los padres de clase media, dar a sus hijos un lugar tranquilo para que puedan estudiar, o incluso que les auxilien en el trabajo escolar. En esos hogares se duerme poco y mal y las comidas a veces se reducen a hacer correrías al refrigerador. La casa suele estar llena de gente, hay ruido constante, además de que el radio y la TV están a todo volumen, con lo que la poca motivación que el alumno pudiera tener para el estudio tiende a reducirse a nada. Además, en este tipo de familia no se suelen tratar otros defectos físicos del muchacho como miopía, audición deficiente o aprendizaje lento, que interfieren con la concentración en las asignaturas

3.1.5 Tamaño de la familia

Hurlock (1973:535) reporta estudios en donde confirman que la magnitud del tamaño de la familia influye en la fijación de objetivos. Las más pequeñas se orientan, más que las numerosas, hacia la realización. Los jefes de familias ejercen más presión sobre sus hijos pero también les conceden más ventajas. Por otra parte, en las familias de clase media y alta, los padres esperan más de los primogénitos y les proporcionan más ventajas, especialmente si se trata de un varón. Por el contrario, en las familias modestas el menor de los hijos está más expuesto a ser presionado tanto por sus padres como por sus hermanos en el sentido de mejorar su posición.

Zajonc (citado en Lefrancois 2004:232) describe, de manera irónica que, en general, y aunque las cosas sean “más baratas por docena”, respecto al tamaño de

la familia esto no es cierto ya que cuanto mayor sea la familia, más limitadas serán las ventajas de los niños. De hecho, muchos investigadores señalan menos puntajes en las pruebas de inteligencia entre los miembros de familias grandes. Lefrancois (2004:233) señala que el tamaño de la familia y el orden de nacimiento, tomados en conjunto, son predictores importantes del éxito escolar, los logros e incluso la creatividad. Se ha encontrado que los niños cuyos hermanos son bastante mayores o menores parecen tener ventajas. También se ha descubierto que el poco espacio entre los hermanos se asocia con desventajas intelectuales y, ocasionalmente, también con problemas de adaptación con los compañeros y de relaciones con los padres.

Por otra parte, el tamaño de la familia afecta el interés en la movilidad social. En las familias pequeñas, los padres están más ansiosos de que sus hijos alcancen un status más distinguido que el de ellos; en gran parte, ello se debe al hecho de que los padres que tienen pocos hijos pueden proporcionar mejor que los padres de grandes familias la asistencia necesaria para el encumbramiento social. Dentro de una familia es importante la posición ordinal. En las de clase media, el primer y segundo hijos, mucho más que los nacidos posteriormente, reciben el apoyo paterno para elevarse socialmente. En las familias modestas, los hijos mayores ayudan a menudo a sus hermanos de menor edad. Hurlock (2002:359)

3.1.6 Ambiente físico y rendimiento

Las investigaciones realizadas desde las perspectivas de la Psicología industrial, la Ergonomía o la Psicología ambiental han puesto de manifiesto que el

ambiente físico, sea en la escuela o en la casa, influyen en el rendimiento académico de un estudiante. Holahan (2002:149) señala que el conocimiento acerca de los efectos que produce el ambiente físico de la escuela y del trabajo en el rendimiento de los individuos representa una importante área de investigación de la psicología ambiental. El estudio del medio ambiente no se centra precisamente en las cosas del ambiente, sino más bien en las *propiedades* o características del ambiente físico. Por ejemplo, que cantidad de luz refleja un techo, hasta qué grado puede absorber el sonido un piso alfombrado y qué tan eficaz puede ser una pared para aislar el frío y el calor. Las repercusiones de un ambiente inadecuado para el estudio o el trabajo no solo afecta la disminución del rendimiento sino que repercute en el funcionamiento psicológico en general, las relaciones sociales y la salud física.

McCormick (en Holahan 2002:160) es un investigador que ha estudiado a profundidad las variables ambientales y sus repercusiones en el rendimiento y explica que el desempeño en los ambientes escolares implica conductas dirigidas al cumplimiento de algún objetivo. El rendimiento cubre un amplio espectro de respuestas, desde actividades esencialmente físicas, pasando por conductas psicomotoras hasta actividades mentales.

El área de rendimiento en que se espera los estudiantes universitarios obtengan mejores resultados es precisamente en las actividades mentales. Estas se dan dentro de los individuos e incluyen actos como pensar, leer, concentrarse y recordar y se ven afectadas por la naturaleza de los ambientes en los que se realizan así como por las interrupciones del ambiente que el estudiante no puede controlar.

Es necesario que el área de estudio del estudiante posea un nivel óptimo de estimulación para que pueda favorecer las actividades mentales ya que los ambientes que están completamente aislados del contacto personal y de la estimulación visual son inadecuados para la creatividad.

La disposición espacial de los ambientes diseñados tienen que cuidar los aspectos como la ubicación de las características ambientes y su distribución. McCormick (en Holahan:2002:128) explica que la ubicación de las características ambientales implica elegir el lugar en donde se van a colocar los implementos dentro de un área general, tales como el quipo de computación para la enseñanza o la ubicación de una sala de conferencias en un campus.

El poder establecer las repercusiones del contexto familiar en el desempeño académico de los alumnos podrá sustentar las bases para establecer programas que generen una relación colaborativa y compartida entre escuela y familia así como fortalecer los programas de tutorías y orientación educativa y familiar al interior de las universidades.

3.2 Factores individuales y rendimiento escolar

Los estudios descrito en los apartados anteriores muestran como los factores sociales, familiares o sociales influyen en el rendimiento escolar y condicionan las posibilidades del desempeño exitoso en la escuela, pero también, como se señala en el libro *Trayectoria escolar en la educación superior* (pág. 118) hay otro conjunto de factores relativos a diferencias de carácter individual que juegan un papel importante

en la determinación del éxito escolar. Es necesario considerar que el hecho de separar factores sociofamiliares con factores individuales no indica que sean aspectos sin relación alguna para el aprendizaje escolar o que sean independientes entre sí. Ambos grupos de factores confluyen y determinan los procesos de aprendizajes de los alumnos. Esta separación se hace con la intención de brindar un panorama más didáctico y descriptivo de las diversas investigaciones que se han realizado para entender este complejo proceso del aprendizaje escolar.

3.2.1 Inteligencia y diferencias en el rendimiento escolar

Es posible que sea la inteligencia el factor que, entre los determinantes de rendimiento escolar, ha sido mayormente estudiado. Autores como Binet, Claparede, Galton, señalaron que la inteligencia era uno de los factores esenciales para el éxito en la escuela. Es necesario recordar que la inteligencia misma, así como su desarrollo, está determinado también por los mismos factores del medio social, cultural y familiar, que se han reconocido como condicionantes del rendimiento escolar. Se ha observado, por ejemplo, que existen relaciones importantes entre la categoría ocupacional del padre y el cociente intelectual. Suelen citarse, como referencia a esto, algunas investigaciones que aplicaron pruebas masivamente, realizadas en los años cuarentas, como la del Instituto Nacional de Estudios Demográficos de Francia, aplicada a 95 000 niños, cuyos resultados correlacionaban el CI con la ocupación del padre, en donde, en los extremos inferior del CI (104 hacia abajo) era el nivel de padres que empleaban como subalterno o con poca o nula especialización y los CI superiores a 112 eran propios de padres con funciones administrativas o profesiones liberales. Muchas investigaciones posteriores

han confirmado esta relación y tienden a expresar que, en el último de los casos, la ocupación del padre no es más que un indicador del carácter de las relaciones socioculturales y familiares en que está inmerso el sujeto.

3.2.2 Sexo y rendimiento diferencial

Lunn (citado por Ausubel 2005:394) describe que en una investigación realizada en Inglaterra se ha demostrado que las niñas mantienen actitudes más favorables hacia la escuela que los niños, pese al hecho de que éstos tienden a mostrar una autoimagen académica más halagüeña, a estar mejor adaptados socialmente y a ser menos ansiosos en el salón de clases.

Molina y García (citado en *Trayectoria escolar en la educación superior* (pág. 120) señala que, en general, las mujeres tienen mejores rendimientos que los varones y que esto es debido porque las mujeres poseen una capacidad intelectual más alto que los hombres, hipótesis que se confirma por el alto desempeño de ellas en los test de inteligencia verbal. La hipótesis más plausible respecto a esto parece ser la que plantea que las pautas educativas familiares, al asignar ciertas diferencias de comportamiento a los roles masculino y femenino, hacen que este último sexo se adapte mejor al medio escolar. Las mujeres, al ser educadas desde pequeñas para ejercer funciones de pasividad y aceptación de las normas preestablecidas (modosas, resignadas, colaboradoras, etc.) se ajustan mejor a las expectativas de los profesores respecto de lo que debe ser un “buen alumno”, además, por ello mismo, es probable que posean mejores hábitos de estudios que los varones.

3.2.3 Personalidad y rendimiento escolar

Butcher (citado en *Trayectoria escolar en la educación superior* Pág. 121) describe que se han hecho esfuerzos de investigación destinados a averiguar si existen ciertos factores de la personalidad que determinen las diferencias de rendimiento junto con los demás factores ya mencionados. Algunos de los rasgos generales de la personalidad que se han estudiado en su relación con el rendimiento escolar son factores como “introversión-extroversión” y ansiedad o “neuroticismo”. En Inglaterra algunos investigadores han hallado que la introversión se relaciona con rendimientos superiores en el nivel universitario y que no ocurre lo mismo en niveles educativos previos, pero tal relación no está aún del todo clara.

Las pruebas de investigación al respecto indican casi uniformemente que hay una correlación negativa baja pero importante entre ansiedad e inteligencia, Sugieren que en una situación amenazante de prueba, los efectos negativos de la ansiedad en tareas de aprendizaje complejos y relativamente nuevos “oscurecen” sus efectos motivacionales positivos en la ejecución de la prueba. Otra explicación igualmente plausible de esta relación consiste en que los individuos con bajos CI quizá se sientan generalmente ansiosos por consecuencias de su aprovechamiento escolar inferior. Una interpretación menos verosímil consiste en que la ansiedad quizá deprima realmente al desarrollo de la inteligencia en lugar de sólo reprimir la ejecución de un test.

Ausubel (2005:389-390) describe que en los niveles de escuelas secundarias y preparatorias, a medida que los efectos motivacionales de la ansiedad se vuelven más fuertes con respecto a sus efectos perturbadores, la correlación negativa entre

la ansiedad y el aprovechamiento académico decrece. Especialmente en los muchachos, es más débil o completamente ausente la correlación cuando se emplean las calificaciones como índice de aprovechamiento, y ésta débil correlación negativa o de cero prevalece también al nivel universitario o se ve reemplazada por una relación positiva entre la ansiedad y el aprovechamiento académico. Existen testimonios suficientes que demuestran que los niveles moderados de ansiedad (así como niveles moderados de motivación) facilitan el aprendizaje, mientras que los niveles bajos o elevados están asociados con una disminución del aprendizaje. Los estudiantes de alto rendimiento (un desempeño elevado en relación con el nivel de capacidad) exhiben más ansiedad y otros síntomas neuróticos que los estudiantes de rendimiento aceptable y con una capacidad académica superior (Ausubel 2005:389).

También se han hecho intentos para relacionar la motivación con el éxito escolar, pero aquí las dificultades para medir aquel factor son considerables. Uno de los enfoques que de la relación motivación-rendimiento se ha estudiado, tiene su fundamento en los trabajos de McClelland sobre la “necesidad de logro”. Hay dos maneras esenciales de valores de valorar la necesidad de logro: bien por respuestas a láminas del TAT, o bien, por medio de cuestionarios. Los resultados de este tipo de estudios no han ofrecido mucha regularidad en relación con el rendimiento escolar, e incluso algunos autores muestran escepticismo acerca de que exista una alta correlación entre la motivación medida por este tipo de procedimientos y el rendimiento académico, debido a que esa medida es multidimensional y contiene algunos componentes que son irrelevantes o, incluso, se relacionan de forma inversa.

El rendimiento del alumno, según Izquierdo (1999:75) implica también no solo la asimilación de contenidos sino también el desarrollo de las capacidades y las actitudes personales de cada alumno. Lo anterior significa que el estudio reclama la adquisición y el ejercicio permanente de hábitos selectos dentro del aula y del lugar de estudio. El mismo autor resalta que la organización del tiempo, condiciones ambientales (iluminación, silencio en el ambiente, mobiliario) inciden en el desempeño general del alumno.

3.3 El rendimiento escolar

Como señala Mankeliunas (2001:223) la escuela es tradicionalmente una institución en la que el individuo se confronta a diario con tareas que exigen rendimiento. En la escuela se espera que el alumno asimile datos, compare, analice, resuelva problemas, etc.; estas actividades son juzgadas de acuerdo con criterios de cantidad o calidad. En este contexto la medición se convierte en un proceso relevante para determinar el logro de los objetivos escolares. Woolfolk (1995:520) señala que la medición es una evaluación en términos cuantitativos, es la descripción numérica de un suceso o una característica. La medición sirve para informar cuánto, qué tan a menudo o que tan bien se ejecuta y se representa mediante puntuaciones, rangos o calificaciones.

Para fines de esta investigación retomaremos la definición sobre rendimiento escolar que ANUIES maneja en el libro *Trayectoria escolar en la educación superior* (1989:113) el cual señala que el rendimiento escolar es el grado de conocimientos que, a través de la escuela, reconoce la sociedad posee un individuo de un

determinado nivel educativo. La expresión institucional de ese grado cognoscitivo está en la calificación escolar, asignada al alumno por el profesor. Como es sabido, en todas las escuelas las diferencias de rendimiento entre los individuos son expresadas en términos de una escala, la mayoría de las veces numérica, cuyos extremos indican el más alto y el más bajo rendimiento.

Asimismo consideraremos la propuesta de Brown (1980: 250) quien señala que el rendimiento escolar se refiere al nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con una determinada norma e interpretaremos la calificación en términos de ejecución en base a criterios preestablecidos, así como las conductas del alumno que induzcan a un buen proceso de aprendizaje como por ejemplo, tener horarios y espacios específicos para el estudio, cantidad de tiempo dedicado al estudio y tiempo para el descanso.

Por otra parte, la medición del rendimiento escolar, dependiendo de los paradigmas cuantitativos o cualitativos que se utilice, siempre generará, a nivel investigativo y conceptual diferencias de interpretación y análisis. Sin embargo, como señala Casanova (1998:27) no hay que descartar ningún método ni modelo paradigmático por principio. Señala que hay que utilizarlos para lo que realmente resulten útiles. Por lo general, los métodos experimentales y cuantitativos se utilizan con validez y fiabilidad para valorar productos ya acabados, con el propósito de constatar lo conseguido y tomar las medidas oportunas a mediano o largo plazo. Los métodos enmarcados en los modelos cualitativos son idóneos para evaluar procesos y, mediante los datos que se consiguen día a día con las técnicas adecuadas,

mejorarlos durante su realización de forma permanente. Por eso, parecen los más apropiados para valorar la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en las aulas. La situación ideal, según Casanova (1998:27) sería llegar a una incorporación habitual de la evaluación a estos procesos, de manera que pudiera regularse continuamente la enseñanza que proporciona al profesor al ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos, perfeccionándose así con las innovaciones oportunas en cada momento, sin necesidad de grande y bruscos cambios que no siempre son todo lo efectivo que se pretende.

La evaluación es una herramienta útil y necesaria para poder determinar el nivel de rendimiento de un proceso educativo. A continuación se presentarán algunas beneficios que, según Lefourcade (1973:18) posee la evaluación, y que a juicio del autor contiene implicaciones cuantitativas y cualitativas:

- a) Saber cuáles objetivos fueron cumplidos a través del ciclo didáctico proyectado.
- b) Intentar un análisis de las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de las metas propuestas.
- c) Adoptar una decisión en relación a la causal que concurrió al logro parcial de los objetivos propuestos.
- d) Aprender de la experiencia y no incurrir, en el futuro, en los mismos errores.

CAPITULO IV

PROCESOS METODOLOGICOS DE LA INVESTIGACION

4.1 Planteamiento del problema

En el estado de Chiapas existen 22 instituciones de educación superior (Rincón, 2001:65), algunas con amplia trayectoria tanto del sector público como en el privado (Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Instituto de Estudios Superiores de Monterrey, entre otras) y la mayoría de reciente creación y catalogadas como “instituciones de absorción a la demanda” (Latapí, 1998: 335) las cuales procuran mejorar sus procesos de enseñanza para abatir el déficit en la calidad educativa en la que se encuentra el estado. En este sentido lograr un rendimiento académico en los procesos de aprendizaje aceptable en los alumnos será siempre uno de los objetivos básicos de toda institución educativa por lo que deben identificarse y analizarse los diversos factores que lo favorecen o lo obstaculizan.

La relación rendimiento académico y contexto familiar se ha identificado como un aspecto que interviene en el desempeño de los alumnos en todos los niveles, sin embargo, revisando la bibliografía correspondiente, la mayor parte de las investigaciones se realizan en el nivel de la educación básica o media superior.

En la búsqueda de promover un mejor rendimiento a nivel superior se hace necesario replantear si la familia, a este nivel, continúa desempeñando un papel relevante en el desempeño académico de los universitarios. Arancibia (1999:261)

considera que no puede dejar de considerarse que detrás de un niño, en este caso, de un universitario, que va a la escuela hay una familia que facilita o dificulta su adaptación escolar.

El concebir al alumno como un ser integral y que la importancia de la educación familiar no disminuye con la transición de la niñez a la adolescencia (Lefrancois, 2001; 348) induce a plantear el problema:

¿El contexto familiar en el que vive el estudiante universitario influye en su desempeño académico?

4.2 Objetivos de investigación:

OBJETIVO GENERAL:

Determinar si el contexto familiar en el que viven estudiantes universitarios de la licenciatura Psicología del UNICACH del 6to. Semestre, inciden en su rendimiento académico.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Identificar si las características sociodemográficas inciden en el desempeño académico de estudiantes universitarios de la licenciatura en Psicología.
2. Determinar si el apoyo y expectativas familiares está asociado al desempeño académico de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología.
3. Indagar si el ambiente familiar repercute en el desempeño académico de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología.
4. Proponer, en base a la información obtenida estrategias de colaboración escuela-familia así como el fortalecimiento de una atención integral a los alumnos en los programas de tutorías.

4.3 Hipótesis

Todo estudio científico se aborda a partir de un planteamiento hipotético, ya que las hipótesis, según Hernández Sampieri (2006:122) son explicaciones tentativas de los fenómenos investigados y se formulan como proposiciones provisionales. Asimismo, la formulación de hipótesis según López (1984) son explicaciones anticipadas que le permite al científico asomarse a la realidad y que implica una suposición que permite establecer relaciones entre hechos, plantearemos las siguientes hipótesis:

Hipótesis de investigación

¿El contexto familiar en el que vive el estudiante universitario incide en su rendimiento académico?

Hipótesis nula

¿El contexto familiar en el que vive el estudiante universitario no incide en su rendimiento académico?

Definición conceptual y operacional de las variables:

Variable Independiente: El contexto familiar.

1. Características sociodemográficas: Hace referencia a las condiciones sociales, culturales y tamaño de la familia del estudiante. Se analizan cuatro categorías específicas:
 - a) Escolaridad de los padres: nivel máximo de estudios de los padres.

- b) Ocupación laboral de los padres: se refiere a la ocupación o área laboral de los padres.
- c) Tamaño de la familia: hace alusión al número de miembros que integran la familia y que lugar ocupa el estudiante entre los hermanos.
- d) Responsabilidades en el hogar: se refiere a las exigencias de deberes que la familia impone al estudiante.

2. Apoyo y expectativas familiares: Se refiere al tipo de apoyo que los padres proporcionan a los estudiantes y las expectativas que los alumnos creen tienen sus padres sobre su formación académica:

- a) Expectativas familiares: se refiere a los logros que la familia espera los hijos obtengan al concluir la carrera.
- b) Autonomía: se refieren a que si la familia proporciona y respeta a los alumnos sus espacios y tiempo de estudio.
- c) Recursos emocionales: hace alusión al tipo de comunicación y ambiente emocional de los hogares en los que viven los estudiantes.

Variables dependiente: El rendimiento escolar.

Se retomó el promedio de calificaciones alcanzado por los alumnos, de manera individual, desde el primer al quinto semestre de la licenciatura como la expresión del rendimiento académico. Asimismo se obtuvo el promedio general del grupo el cual es de 8.93. Este promedio es bastante aceptable ya que de los 51 alumnos, 28 (55%) podrían obtener el título de Licenciatura en Psicología por haber

obtenido durante toda la carrera un buen promedio de calificación; igual o superior a nueve.

4.4 Metodología

Tipo de estudio: Descriptivo

Tipo de investigación: Transversal

Tipo de diseño: No experimental (no se manipularán variables)

Sujetos: Participarán sujetos, independientemente del sexo, que se encuentran estudiando el 6to. Semestre de la licenciatura en Psicología del turno vespertino en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Muestra: se conformó según el Muestro por conveniencia integrada por 51 sujetos. (Anderson, 2005:354)

Procedimiento: Se rediseñó y aplicó el cuestionario a sujetos que con anticipación se les pidió su colaboración y respondieron positivamente. La aplicación se realizó en sus salones de clases en un ambiente cordial, sin presiones y con suficiente tiempo para contestar. Se les explicó a los sujetos participantes que los datos serían tratados anónimamente y de manera confidencial por lo que podrían contestar sinceramente. Posteriormente se cuantificaron los datos en términos de porcentajes y así establecer las posibles relaciones entre las variables estudiadas.

Criterios de inclusión: Universitarios de la carrera de Psicología del 6to. Semestre inscritos en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, (UNICACH).

Criterios de exclusión: Universitarios no estudiantes del 6to. Semestre de la licenciatura en Psicología del UNICACH.

Escenario: Instalaciones UNICACH campus Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Materiales: Cuestionario, lapiceros, borradores y sillas.

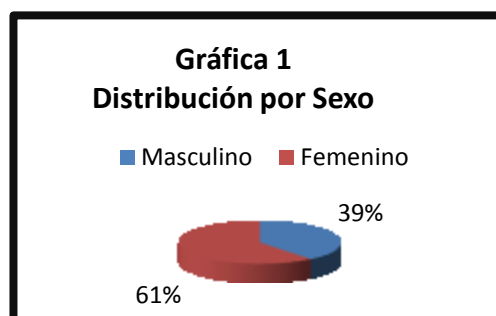
Instrumentos: Cuestionario integrado por 31 preguntas de tipo mixto que exploran características sociodemográficas de los universitarios así como aspectos de apoyo y expectativas familiares, ambiente familiar y práctica de enseñanza (Anexo A) y el promedio de calificaciones de todas las materias cursadas hasta el sexto semestre de la carrera de Psicología.

CAPITULO V

RESULTADOS Y DISCUSION

El promedio general del rendimiento académico de la muestra investigada es de 8.93 con una desviación estándar de .63 lo cual lo sitúa en un buen nivel de aprovechamiento. Lo anterior se ve reflejado en el número de alumnos becados por su buen aprovechamiento durante la carrera que es del 37 %. El promedio de aprovechamiento por sexo indica que el género femenino obtuvo un rendimiento superior (8.94) al obtenido por el grupo masculino (8.68).

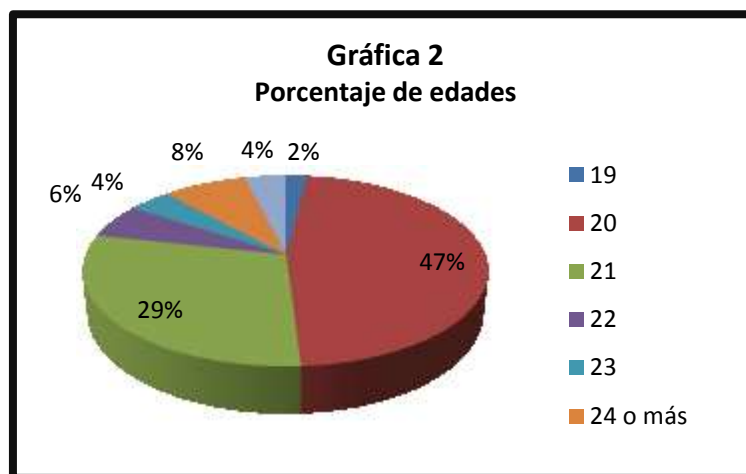
Los datos arrojados respecto a las preguntas que abordan las características de tipo sociodemográficos permiten identificar que los sujetos participantes provienen en un 70% de hogares nucleares con la presencia de



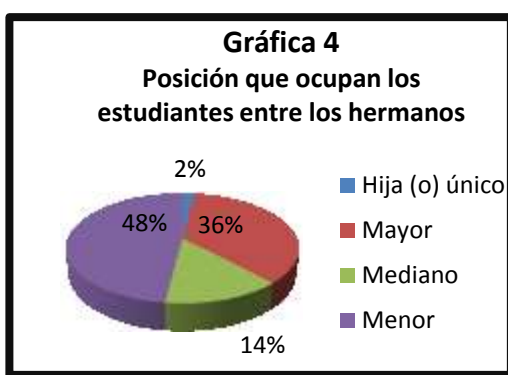
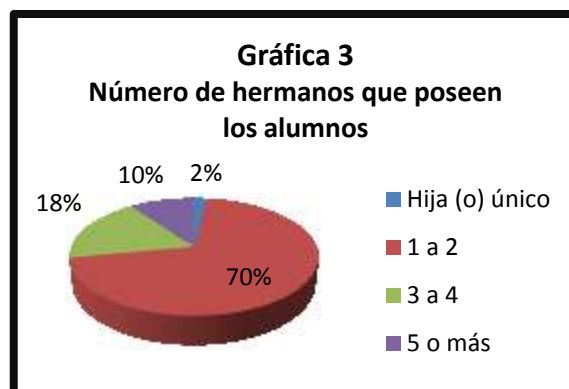
ambos padres y 20% viven con familiares cercanos como abuelos o tíos. El porcentaje de alumnos que viven completamente solos es de 1.5 % y solo un estudiante vive con amigos. En términos de estado civil el 87% es soltero; 12% es casado o vive en unión libre y 1% es madre soltera. Con respecto al sexo, la gráfica 1 señala que el 61% de los estudiantes corresponden al sexo femenino y el 39% al masculino.

La edad promedio es de 23 años con un mínimo de 19 y un máximo de 27 años. La gráfica 2 presenta el porcentaje de edades de los estudiantes encuestados las cuales señalan que el 47% cuenta con 20 años de edad; 29% cuenta con 21

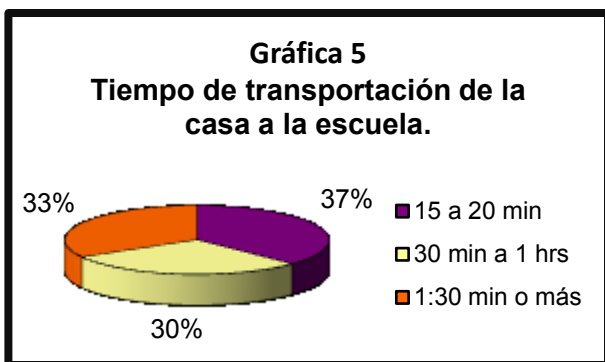
años; 6% tiene 22 años, sólo el 2% tienen 19 años y el 8% cuenta con más de 24 años de edad y un 4% cuenta con 23 años.



Los datos analizados permiten identificar que del total de la población estudiada el 70% tiene de 1 a 2 hermanos, un 18% de 3 a 4 hermanos, un 10% de 5 a más hermanos, y 2% son hijos únicos (Gráfica 3). Por otra parte respecto a qué lugar ocupan los alumnos entre sus hermanos en el hogar el 36% respondió que son el o la mayor; el 14 % señaló que son los de en medio y un 48% contestaron



diciendo ocupar el lugar como los más chicos en edad entre los miembros de la familia. Sólo el 2% indicó que son hijos únicos. La gráfica 4 muestra específicamente que posición ocupan los estudiantes entre los hermanos.

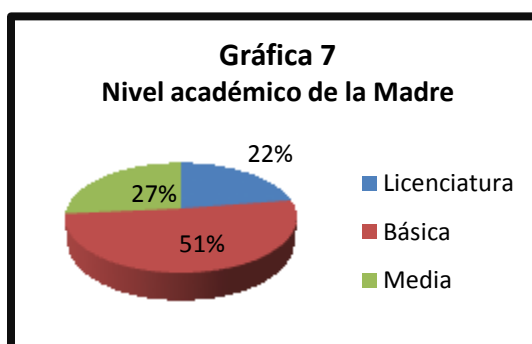
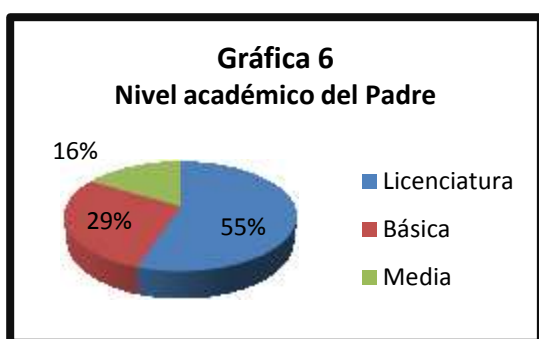


En relación al tiempo que los estudiantes ocupan en transportarse de su casa a la escuela el 37% mencionó que les lleva de 15-20 minutos; el 30% tarda de una hora y media o más y un

33% lo hace entre 30 a 60 minutos. El promedio general de grupo la media del tiempo de transportación de los estudiantes es de 47.5 minutos. (Ver Gráfica 5).

Respecto a las obligaciones y responsabilidades que los alumnos tienen en casa el 59% de los estudiantes mencionó tener obligaciones en casa de tipo personales y de colaborar en el aseo en casa; un 27% indicó tener obligación de atención al hogar (cuidado de hermanos) y el 14% no tiene ningún tipo de obligación.

Considerando el nivel académico de los progenitores de la muestra investigada se detectó que el 55% de los padres posee una escolaridad de licenciatura; 29% cuenta con estudios del nivel básico y el 16% estudió hasta el nivel medio superior (Gráfica 6). En relación a las madres el 51% cuenta con estudios de nivel básico; 27% tiene estudios medio superior y un 22% ha estudiado hasta el nivel superior (Gráfica 7). En cuanto a la ocupación laboral de los estudiantes el 29% del



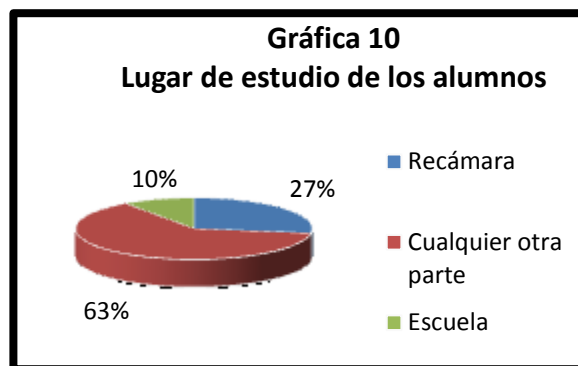
total indicó tener un trabajo remunerado y el 71 % no trabaja. Estos datos se corroboran cuando el 96% manifiesta que recibe apoyo económico y moral por parte de su familia para su sostenimiento. Precisamente sólo el 4% menciona que no recibe apoyo debido a que tienen una vida independiente.

En torno a la ocupación laboral de los progenitores se encontró que por parte de los padres un 64% desempeña laborales del nivel profesional (docentes, ingenieros, etc.) y un 36% realiza labores no calificadas (comerciantes, chofer, etc.)(Gráfica 8). Las madres desempeñan actividades propias de las casa (amas de casa) en un 46%; en un 39% actividades de tipo profesional (maestras, contadoras públicas, etc.) y un 15% trabajos no calificados como la de comerciantes, modistas, etc.)(Gráfica 9)

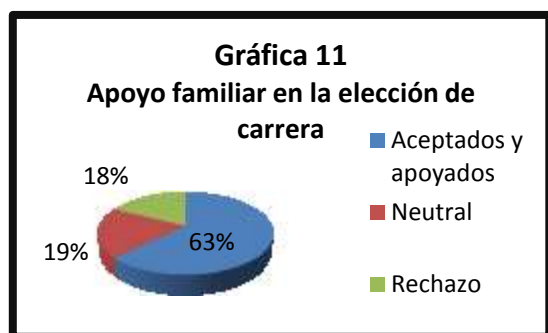


Esta gráfica (10) permite apreciar que el 27% de los estudiantes realizan sus estudios o hacen las tareas de la universidad en la recámara de sus casas; el 63% menciona que lo realiza en cualquier otra parte, por ejemplo, la sala, el comedor e incluso en la casa de algún amigo y el 10% ubica a la escuela (biblioteca) como lugares específicos para estudiar o hacer la tarea.

En relación a los hábitos de salud y estudio el 7% señaló dormir menos de 5 horas, el 60% duerme de 6 a 7 horas diarias y el 33% duerme de 8 o más horas diarias.



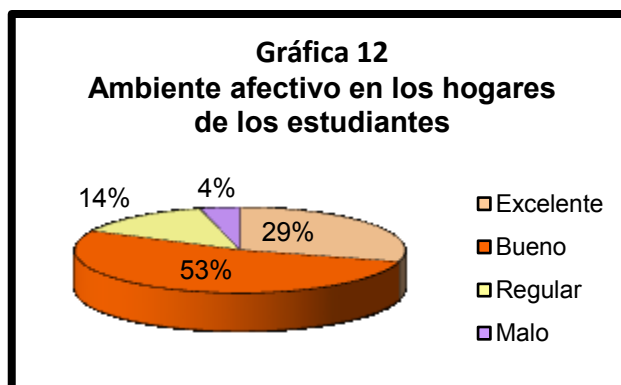
En cuanto a los indicadores de apoyo proporcionado por la familia a los estudiantes y las expectativas que la familia deposita sobre lo alumnos la gráfica 11



indica que el 63% señala que sus familias los aceptan y se sienten apoyados por sus familia; el 19% señaló que la familia se comporta de manera neutral y el 18% indicó que no apoyan su elección. Dentro de la

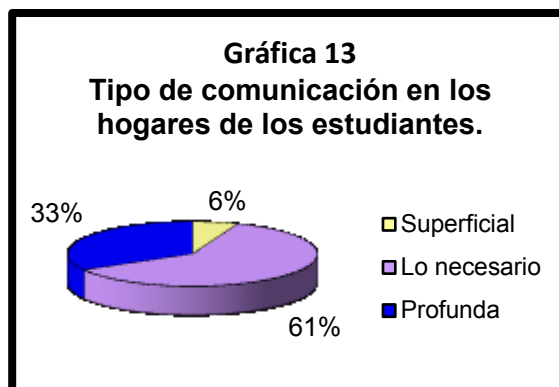
dinámica de la vida hogareña el 74% de los encuestados mencionó que la familia si respeta el tiempo y el espacio en que se hace la tarea y un 26% de las familias no manifiesta dicho respeto.

El ambiente afectivo que los estudiantes universitarios viven en sus hogares es descrito en un 29% como excelente, un 53% lo describe como bueno, un 14%

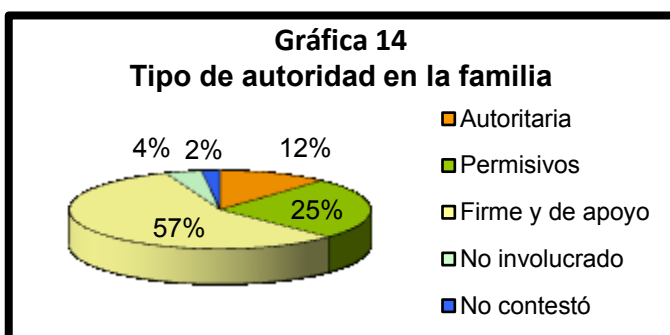


es calificado como regular y un 4% menciona como un ambiente malo. (Ver gráfica 12)

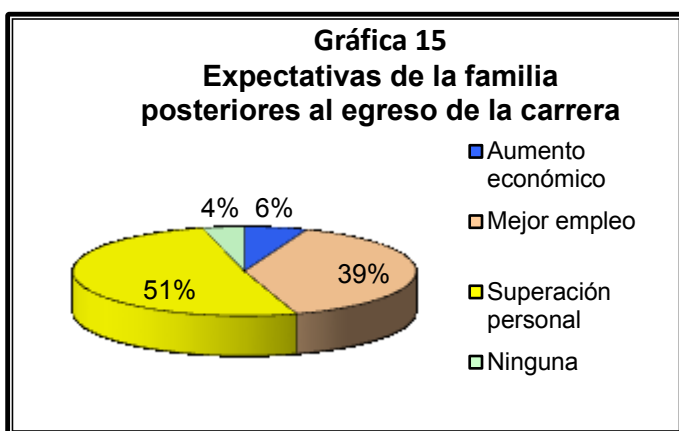
El nivel de comunicación que los alumnos establecen en sus hogares (ver gráfica 13) fue descrita, en un 6% como superficial; un 61% considera que la comunicación sólo es la necesaria y un 33% la calificaron como profunda.



La gráfica 14 permite visualizar que los estudiantes perciben a la autoridad que los padres ejercen en casa, en un 12% como autoritaria; un 25% la calificó como una autoridad permisiva; un 57% describió el rol de los padres como firme y de apoyo y un 4% señaló que los padres no se involucran o son muy permisivos.



Respecto a las expectativas que la familia genera cuando los estudiantes egresen de la escuela la gráfica 15 muestra que un 6% de las familias considera que al egresar de la universidad tendrán mejoras exclusivamente económicas; un 39% cree que es un medio para obtener un mejor empleo y un 51% de las familias considera que los estudios es un medio para superación, desarrollo personal y éxito y finalmente un 4% no refleja ninguna expectativa. En relación a las expectativas que los mismos estudiantes tienen después de egresar el 2% lo percibe como una



oportunidad únicamente económica; el 30% considera que obtendrá un mejor empleo y un 68% lo visualiza como un medio de logros personales.

DISCUSION

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la incidencia del contexto familiar en el rendimiento de estudiantes universitarios. En términos generales los resultados corroboran que existen características de tipo sociodemográfico y de apoyo del ámbito familiar que repercuten en el buen rendimiento de los alumnos del nivel universitario. Como afirma Ausubel (2005:17) el hecho de que un alumno pertenezca a cierta clase social tiene importantes consecuencias para su aprovechamiento escolar, aspiraciones de éxito académico, su motivación de logros, entre otros.

Es interesante corroborar una investigación realizada en Inglaterra descrito en el libro *Trayectoria escolar en la educación superior* (1989:121) en el que se plantea que el grupo femenino tiende a obtener un rendimiento superior en comparación con el grupo masculino. En el caso de la muestra estudiada los datos reflejan que las mujeres obtuvieron .26 puntos más que el grupo de hombres estando aquellas .09 por arriba del promedio grupal. Habría que determinar en futuras investigaciones si esta diferencia obedece al hecho de que las “mujeres son educadas desde pequeñas para ejercer funciones de pasividad y aceptación de las normas preestablecidas (modosas, resignadas, colaboradoras) y se ajustan mejor a las expectativas de los profesores respecto de lo que debe ser un buen alumno” (Molina y García, citado en el libro *Trayectoria escolar en la educación superior* 1989:121) o a otras posibles razones. Es muy probable que esta diferencia de rendimiento, aunque no muy dispar entre hombres y mujeres en la muestra estudiada, también esté determinada porque las mujeres, por influencia cultural, estén motivadas a un

mejor desempeño debido a la fuerte identificación con las funciones (brindar apoyo, protección, etc.) de la psicología como profesión.

El planteamiento de Zajonc (citado en Lefrancois 2004:232) de que el tamaño de la familia determina el rendimiento escolar por lo que individuos con más ventajas son primogénitos y provienen de familias muy pequeñas (quizá dos hijos) se apoya con la muestra investigada ya que el 70% de los alumnos cuenta con 1 o 2 hermanos. Sin embargo, también conviene resaltar, para equilibrar la idea de que no forzosamente los primogénitos tendrían que tener un rendimiento mayor, en la muestra estudiada 48% de los alumnos ocupan la posición de menor edad en sus familias. Hurlock (1973:535) precisamente plantea que en las familias modestas el menor de los hijos es el más expuesto a ser presionada por la familia para mejorar su posición social.

Otro resultado significativo de la muestra estudiada es que los padres de los alumnos (55% de los papás y 22% de las madres) poseen estudios de licenciatura. Precisamente Bartolucci (1994:71) declara que “a medida que los grados escolares de los padres eran más altos su insistencia acerca de la importancia de estudiar se ampara en otras razones, destacándose la concepción del estudio como un fin en si mismo. Este planteamiento de Bartolucci también es válido para confirmar el hecho de que el 51% de los padres perciben los estudios realizados por alumnos como un factor de superación y desarrollo personal contra un 6% que percibe que deberían estudiar por fines meramente económicos o por un 39% que considera los estudios como un medio para obtener un mejor empleo. Parece ser, por otra parte, que los

alumnos han interiorizado en un alto porcentaje (68%) la percepción de que los estudios son parte de los logros personales.

En relación a los hábitos de estudio que podría repercutir en el rendimiento académico de los alumnos llama la atención que el 62% estudia en “cualquier parte e incluso en la casa de algún amigo”. Esto podría estar evidenciando que los alumnos necesitan desarrollar adecuados hábitos de estudio eligiendo lugares propicios para estudiar. Como menciona McCormick (Holahan 2002:48) las repercusiones de un ambiente inadecuado para el estudio o el trabajo no solo afecta la disminución del rendimiento sino que repercute en el funcionamiento psicológico en general, las relaciones sociales y la salud física. Es necesario por otra parte que los alumnos adquieran conductas que fomenten una mejor salud como dormir un número suficiente de horas ya que el 60% duerme de 6 a 7 horas.

En torno a las variables afectivas que los alumnos perciben en sus hogares es significativo que el 57% percibe la autoridad paterna como firme y de apoyo. Como indica Baumerind (McKinney 1982:116) este tipo de padres actúa como un compañero dispuesto a ayudar a los demás. Sin embargo, esta forma de relación padre hijo parece ser contradictoria en cuanto al nivel de comunicación establecida entre ellos ya que el 61% de la muestra describe la comunicación como “solo lo necesario”. Estos datos podrían sugerir que a nivel familiar deberían fortalecerse las estrategias comunicativas entre las generaciones jóvenes y los padres, y aunque estos últimos asumen actitudes democráticas podrían estar descuidando pautas más efectivas o afectivas de comunicación.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A pesar de reconocerse la importancia de las repercusiones de la familia en el desempeño de los alumnos, este ha sido un tema descuidado, si no es que olvidado en el ámbito de la educación del nivel superior. Es muy probable que esta omisión se deba a que los niveles básicos de la educación en México y otros países tienen una larga tradición y los gobiernos han destinado programas y presupuestos para mejorar sus procesos educativos, contrario a las IES que apenas hace unas cuantas décadas empezaron a experimentar un acelerado crecimiento tanto en su matrícula así como en el número de ellas en el territorio nacional.

Los resultados obtenidos en la presente investigación confirman la estrecha relación que existe entre los contextos familiares en que viven los estudiantes universitarios y su desempeño o nivel de rendimiento escolar. Partiendo de que el promedio general de aprovechamiento de la muestra investigada es de 8.93, (con una desviación estándar de .63) el cual es un índice bastante aceptable, resultó interesante establecer los factores del contexto familiar que podrían estar incidiendo en este nivel de rendimiento. Aunque se han realizado en otras latitudes estudios similares como el que se expone en este documento, resulta todavía insuficiente en comparación con estudios efectuados en niveles educativos inferiores (básico y nivel medio).

Los datos encontrados en las investigaciones en el contexto universitario apuntan a visualizar el proceso y rendimiento escolar de una manera sistémica, no lineal, reconociendo que el desempeño del estudiante universitario se encuentra

condicionado a como esté dispuesto su entorno social. Como describe Vincent Tinto (citado en el documento *Programas Institucionales de tutoría*, pág. 10, ANUES) el individuo está en constante interacción con el sistema social y con el sistema académico y el rendimiento escolar está determinado, en gran medida, por sus antecedentes familiares (nivel educativo, intereses, logros, nivel socioeconómico y expectativas de los padres); características individuales; antecedentes académicos y por el compromiso para alcanzar sus metas. Tinto sostiene que tanto el sistema escolar como el alumno son retroalimentados permanentemente por el sistema social. En este sentido son válidas las aportaciones de la teoría sistémica (Andolfi, 1997:18) la cual sugiere que los diversos elementos que conforman un sistema abierto son unidades que están ligadas entre sí y en procesos dinámicos en los que se ejercen interacciones recíprocamente. También es necesario considerar la propuesta teórica de Urie Bronfenbrenner (Santrock, 2004:90) quien enfatiza la importancia tanto de los micros como de los macrosistemas del ambiente en la vida de los estudiantes. Esta última teoría debiera persuadir a las IES a prestar atención, en cuanto a sus programas de atención de los alumnos, a establecer la conexión entre escuela y familia; reconocer la importancia de la comunidad, las condiciones socioeconómicas y la cultura en general como trasfondo del estudiante universitario y retomar los cambios sociohistóricos en las que está inmersa la sociedad, la universidad y la familia.

Las variables socioeconómicas abordadas en la presente investigación permitieron reconocer ciertos factores socioeconómicos y de apoyo familiar que favorecen el adecuado rendimiento de una muestra de alumnos universitarios. Fue

interesante encontrar que los progenitores padres poseen en un 49% estudios de nivel superior y el 64% desempeña laborales de tipo profesional; las madres en un 22% poseen estudios de licenciatura y 46% se ocupan de las actividades del hogar evidenciando un tipo de hogar nuclear y tradicional. Otro hallazgo relevante fue el hecho de que el 70% de los estudiantes tienen 1 ó 2 hermanos, lo cual confirma la tendencia de que las familias cada vez más tienen pocos hijos y que es probable que los padres estén ahora más conscientes de las implicaciones de la educación de sus hijos. Por otra parte, otro dato revelador fue la confirmación de que el 48% de los estudiantes son los más chicos de la casa lo cual los obliga a cargar con las expectativas de los padres a mejorar su posición social.

Idealmente el entorno familiar debiera ser el lugar que proporcione cobijo emocional y afectivo, que brinde el sustento económico y material así como el promover un ambiente adecuado para preparar a los miembros jóvenes a lograr una adaptación efectiva en su entorno; sin embargo, la realidad sugiere que existen familias que no cubren estas funciones (en la muestra se encontró que un 19% de las familias se comportan de manera “neutral” ante la elección de carrera del estudiante; 23% no respeta tiempo ni espacio de estudio de los alumnos así como que el 61% de los estudiantes tienen una comunicación superficial con los padres) por lo que las IES deberían estar atentas a las particularidades de sus alumnos y desde el mismo proceso de selección, hacer un seguimiento integral, personalizado y por grupo de los resultados de los exámenes de admisión, características socioeconómicas y ambiente familiar y la trayectoria escolar de cada alumno. Es fundamental que los programas de tutorías se caractericen por establezcan un

acompañamiento real hacia el alumno y potenciar tanto las funciones de los docentes como tutores como la de los mismos compañeros de estudios en un trabajo colaborativo.

El documento *Programas Institucionales de Tutoría* el cual es una propuesta de la ANUIES para la organización y funcionamiento de las tutorías en las IES, reconoce que la educación superior mexicana requiere transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes con un carácter humanista y promoviendo aprendizajes para toda la vida. Esta propuesta de la ANUIES identifica tres periodos críticos que pueden provocar la deserción escolar; a) la transición entre el nivel medio superior y la licenciatura (ingresar a un mundo impersonal); b) cuando las expectativas de la universidad y condiciones de la vida estudiantil no se alcanzan y c) cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios y la institución no le proporciona las herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas. Es precisamente labor y compromiso de las IES ya no solo enfocar a la detección de alumnos “problemáticos”, sino promover la recuperación y permanencia de alumnos dentro de la universidad. Los programas académicos y de tutorías implementados en las universidades debieran fortalecer la relación y colaboración escuela-familia haciendo un solo frente para favorecer el rendimiento académico de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Almaguer, Salazar Teres E; Elizondo Huerta, Aurora *Fundamentos Sociales y Psicológicos de la educación*; Trillas México 1998 Pág. 25
- Anderson, D., y Sweeney D. (2005) *Estadística para Administración y Economía*, México: Thomson.
- Andolfi, Mauricio, (1997) *Terapia Familiar*, (1ª. Ed.)México: Paidós.
- Annamaria Campanini, Franceso Luppi; (1996) *Servicio Social y modelo sistémico*, España: Paidós Terapia de Familia
- Arancibia C., Herrera, Paulina Violeta y Strasser, Catherine. (1999) *Psicología de la Educación* (2da. Ed.) México: Alfaomega.
- Ausubel, David P; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen;(2005) *Psicología educativa*; México: Trillas.
- Ausubel, Davir P.; Novak, Joseph D; Hannesian, Helen (2005) *Psicología Educativa*: (Desimosegunda reimpresión) México: Trillas
- Bartolucci Inciso, Jorge, (2000) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México* (1ª. Reimpresión) México: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Bronfenbrenner, Urie, (1979) *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós.
- Brown, Frederick G. (1980) *Principios de la medición en Psicología y Educación*. México: Manual Moderno.
- Casanova, María Antonieta, (1998) *La evaluación educativa*, (1ª. Ed) España: Secretaría de Educación Pública-Muralla.
- De Azevedo, Fernando, (2004) *Sociología de la Educación*, México: Fondo de cultura económica.

Delval, Juan; (1994) *El desarrollo humano*, México: Siglo veintiuno editores.

Engels; Friedrich; (1985) *El origen de la familia* ; México: Premia Edit.

Fernández Palomares, Francisco. (2003) *Sociología de la Educación*. España: Pearson.

Gimeno Sacristán J.; Pérez Gómez, A. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: (10ª. Edición) Ediciones Morata.

Good, Thomas L, Brophy, Jere, (1995) *Psicología Educativa*, México: Mc. Graw Hill,

Grinder, Robert E., (1990) *Adolescencia* ((9na. Reimpresión), México: Editorial Limusa.

Guidi, Kawas, Gerardo; (1994) *Educación para hoy Educación para mañana*: México (1ª. Edición), Ediciones Castillo.

Hannel, del Valle Jorge; Taborga Torrico, Huáscar (1993) *Elementos analíticos de la evaluación del Sistema de Educación Superior en México*; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Hernández Hernández, Pedro. (2004) *Psicología de la Educación*. México: Trillas,

Hernández Millán Abelardo,(1987) *La universidad y la educación superior en Chiapas*; Cuadernos de Autocrítica, Universidad Autónoma de Chiapas Edic. de la Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, Carlos, Baptista Lucio, Pilar, (2006) *Metodología de la Investigación*, (4ta. Ed.) México: McGraw Hill Interamericana

Hirsch, Adler Ana; (1990) *Investigación Superior (Universidad y formación de profesores)* (3ra. Ed.) México: Trillas.

- Holahan, Charles J. (2002) *Psicología Ambiental* México: Editorial Limusa
- Horrocks, John. (1984) *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Horton, Paul, Hunt, Carester, (2005) *Sociología*, México: Mc Graw Hill.
- Hurlock, Elizabeth B, (1991) *Desarrollo del niño*. (2da. ed.) México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Hurlock, Elizabeth B, (2002) *Psicología de la Adolescencia* (Reimpresión 2002) México: Editorial Paidós Mexicana.
- Izquierdo Moreno, Ciriaco, (1999) *Cómo mejorar el rendimiento intelectual*, México: Trillas.
- Juárez Nuñez; Combodi, Sonia (2000) *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Kantowitz, Barry H.; Roediger III, Henry L.; Elmes, David; *Psicología Experimental*; Thomson Learning; México, 2001
- Kent, Rollin (2002) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Universidad Autónoma de Aguascalientes y Fondo de Cultura Económica.
- Lafourcade, Pedro; (1973) *Evaluación de los aprendizajes* (5ta. impresión); Argentina: Editorial Kapelusz, S.A.
- Latapí Sarre, Pablo. (1998) *Un siglo de Educación en México II*, México: Consejo Nacional para la cultura y las artes y Fondo de Cultura Económica.
- Lefrancois, Guy R. (2004) *El ciclo de la vida* (6ta. ed.) México, Thomson Learning,
- López Cano, José Luis; (1984) *Métodos e Hipótesis científicos*: México: Trillas.

- Macionis, John J.; Plummer, Ken (1999) *Sociología*. México: Prentice Hall.
- Mankeliunas, Mateo V.,(2001) *Psicología de la motivación*.(Segunda reimpresión)
México: Trillas.
- McKinney, John P, Fitzgerald, Iram E,(1982) *Psicología del Desarrollo*, México:
Manual Moderno.
- McKinney, John Paul; Fitzgerald, Hiram E.; Strommen, Ellen A.; *Psicología del
Desarrollo* Manual Moderno, 1982 México (192
- Melgar, Adalid Mario (1994) *Educación Superior: Propuesta de Modernización*,
México: Fondo de Cultura Económica.
- Ovando Díaz Marco Antonio; (2000) *Diagnóstico de la Educación Superior en
Chiapas*, Comisión estatal para la Planeación de la Educación Superior, Tuxtla
Gutiérrez, Chiapas.
- Pallán, Figueroa Carlos (1995) *Los retos del próximo milenio*, (1ª. Edic.) México;
Ediciones de Buena Tinta.
- Pansza, G. Margarita; Pérez J. Carolina; Morán O, Porfirio;(2002) *Fundamentación
de la didáctica*;;Tomo 1. México: Edit. Gernika.
- Papalia, Diane E, Wendkos Olds, Sally, Duskin Feldman, Ruth,(2005) *Desarrollo
Humano*, (9ª. Ed.) México: McGraw-Hill Interamericana.
- Prawda, Juan, (1989) *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo
Mexicano*, México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Rincón, Carlos, (2006) *Diagnóstico estratégico del Estado de Chiapas 2005*, México:
UNACH-Talleres Gráficos de Chiapas.

Rincón, Ramírez Carlos, (1999) *La Universidad ante los dilemas del tercer milenio*, Dirección General de Planeación de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México.

Robles, Martha; (1977) *Educación y Sociedad en la historia de México*; México: Siglo XXI editores.

Santrock, John N. (2004) *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.

Shaffer, David (1999) *Psicología del desarrollo, Infancia y adolescencia*, México, 5ta. Edición

Shaffer, David; (1999) *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. México:

Travers, Robert M W (1978) *Psicología Educativa*. México: Manual Moderno S.A. Trayectoria Escolar en la educación superior; (1989) Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES)

Universidad Nacional Autónoma de México (1991) *Universidad 2000, Discusiones del Congreso Universitario*, México: UNAM.

Woolfolk, Anita (1999) *Psicología Educativa*, México: Pearson Prentice Hall.

Worchel, Stephen; Cooper, Joel; Goethals, George; Olson, James; (2002) *Psicología Social*, México: Thomson Learning.

REVISTAS

Torres Velásquez, Laura Evelia, Rodríguez Soriano, Norma Y, (2006) Rendimiento Académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología* 2, 255-270.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Bethencourt Cabrera, Lidia/ Tomas, José/ Alvarez Pérez, Pedro/ Gonzáles Alfonso, Miriam. “El problema del abandono de los estudiantes universitarios”. *Relieve* v. 12, n. 2. Obtenido el 23 de mayo 2007 <http://www.uv.es/relievev12n2/>

DOCUMENTOS

Programas Institucionales de Tutoría; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

ANEXO A

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS ESCUELA DE PSICOLOGÍA

PRESENTACIÓN: solicito respetuosamente tu colaboración para contestar el siguiente cuestionario que será utilizado para un estudio exploratorio sobre el contexto familiar y sus repercusiones en el rendimiento escolar en estudiantes universitarios. Tu honestidad ayudará a obtener datos más confiables y objetivos. Tus respuestas serán tratadas con estricta confidencialidad profesional. Responde según el tipo de pregunta.

1.-Sexo: Masculino ____ Femenino: ____ Edad: ____ Estado civil: ____
Escolaridad del Padre: ____ Ocupación: ____
Escolaridad de la madre: ____ Ocupación: ____

2.- ¿Con quién vives?

3.- ¿Cuántos hermanas y hermanos tienes?

4.- ¿Qué lugar ocupas tú entre tus hermanos y hermanas?

5.- ¿Qué opina tu familia de la carrera que elegiste?

6.- ¿Te apoya tu familia en tus estudios? Si ____ No ____

7.- Si tu respuesta fue si, ¿de qué manera?

8.- Si tu respuesta fue no, ¿por qué?

9.- ¿Cuánto tiempo haces de tu casa a la Escuela de Psicología?

10.- ¿Qué medio de transporte utilizas? _____

11.- ¿Qué factores crees que contribuyen en tu aprendizaje?

12.- ¿Cuáles crees que lo obstaculizan?

13.- ¿Cada día ¿Cuántas horas en promedio duermes?

14.- ¿Cuántas horas en promedio dedicas a hacer la tarea/estudiar cada día? _____

15.- ¿Qué obligaciones tienes en tu casa?

16.- ¿Consideras que tienes responsabilidades en tu casa que te impiden un mejor rendimiento escolar? Si _____ No _____ ¿Cuáles? _____

17.- ¿Trabajas? Si _____ No _____ ¿Cuántas horas al día? _____

18.- ¿En qué lugar específico estudias o haces la tarea?

19.- ¿Respetan en tu casa el tiempo en qué haces la tarea? Si _____ No _____

20.- ¿Respetan en tu casa el espacio en donde haces la tarea?

Si _____ No _____

21.- El ambiente afectivo en tu casa, en general es:

() Excelente () Bueno () Regular () Malo

22.- ¿Supervisan tus padres tu desempeño escolar? Si _____ No _____

¿Cómo? _____

23.- La comunicación en tu familia la describes como:

() Superficial () La necesaria () Profunda

24.- La autoridad que ejercen tus padres es de tipo?

a) Autoritaria

b) Permisiva

c) Firme y de apoyo

d) No se involucran

25.- ¿Qué opina tu familia de que estés estudiando?

26.- ¿Qué expectativas tiene tu familia para cuando termines la carrera?

27.- ¿Cuáles tienes tú? _____

28.- ¿Tienes beca? Si ____ No ____ Quién lo otorga: _____

29.- ¿Crees que tu familia influye en tu aprendizaje? Si __ No ____

30.- Si tu respuesta es si, ¿de qué manera? _____

31.- Si tu respuesta es no, ¿por qué?
